



# **”Vastuu elää vapaudesta.”**

**Toimijuus ja kontrolli kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä  
käsittelevässä toimintatutkimuksessa.**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatuspsykologia  
Pro gradu -tutkielma  
Lokakuu 2016  
Annina Kurkela

Ohjaaja: Riikka Hohti



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Annina Kurkela			
Työn nimi - Arbetets titel "Vastuu elää vapaudesta." Toimijuus ja kontrolli kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä käsittelevässä toimintatutkimuksessa.			
Title "Responsibility lives out of freedom". Agency and control in action research on sixth graders' school satisfaction.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Riikka Hohti		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s. + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkielman tarkoitus on kuvata, miten kouluviihtyvyyteen liittyvässä toimintatutkimuksessa on havaittavissa toimijuuden ja kontrollin ilmiöitä. Kiinnostuksen kohteena on oppilaiden tuottama kuvaus toimijuudesta ja kontrollista heidän pohtiessa viihtyvyyttä siirryttäessä yläasteelle, sekä toimintatutkimus oppilaiden toimijuutta tukevana metodina.</p> <p>Tutkimukseen osallistui keväällä 2016 kuudes luokka eräästä oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan painottavasta kyläkoulusta. Toimintatutkimus rakentui neljästä vaiheesta: aloitus ja käsitteellistäminen, aineiston keruu, analyysi sekä itsenäinen reflektio. Tässä tutkielmassa aineistona käytettiin tutkimuksen analyysivaiheen ryhmäkeskustelua sekä oppilaiden itsenäisiä reflektiotekstejä. Oppilaiden keskustelua ja kirjoitelmia analysoitiin sisällönanalyttisesti tarkasteltaessa, millaisia toimijuuteen ja kontrolliin liittyviä ilmiöitä oli havaittavissa. Selvitettäessä, millaisia toimijuuden aloitteita oppilaat tekivät vuorovaikutustilanteessa, analysoitiin ryhmäkeskustelua vuorovaikutusanalyttisesti aloitteisiin painottaen.</p> <p>Oppilaiden puheessa keskeisimmät kontrolliin liittyvät asiat olivat koulun säännöt ja niiden noudattamista vahtivat opettajat. Kontrolli nähtiin luovuutta rajoittavana, mutta myös turvaa tuovana. Puhe yhteisestä sääntöjen rikkomisesta oli keskeinen toimijuutta vastarinnan kautta ilmentävä ajatus. Vapautta ja itsenäisyyttä toivottiin niin työskentelyyn kuin liikkumiseenkin. Vastauksissa kuvastui nuoruuden halu itsenäistyä, ja sen merkitys omalle kouluviihtyvyydelle.</p> <p>Toimintatutkimuksen vuorovaikutustilanteessa aloitteet olivat moninaisia ja nopeasti vaihtuvia. Oppilaat tekivät toisten ideoita tukevia aloitteita esimerkiksi toistamalla saman asian, kun taas rakentavissa aloitteissa he lähtivät muokkaamaan toisen esittämää ideaa. Ryhmäkeskustelussa esiintyi haastavia ja vastustavia aloitteita, jotka ilmenivät esimerkiksi pikkuseikkoihin takertumisena tai toisen idean tyrmäämisinä.</p> <p>Kouluarjessa tasapainotellaan siinä pedagogisessa ristiriidassa, että toisaalta oppilaita tulisi ohjata itsenäisiksi toimijoiksi ja taas toisaalta ylläpitää kaikille turvallista kouluympäristöä. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda näkyvämmäksi tuo pedagoginen paradoksi ja avata konkreettisesti, millaista toimijuutta ja siihen liittyviä aloitteita arjessa saattaa esiintyä, ja miten nämä kaikki nivoutuvat oppilaiden viihtyvyyteen koulussa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Koulusiirtymä, kouluviihtyvyys, kontrolli, toimijuus, toimintatutkimus			
Keywords School transition, school satisfaction, control, agency, action research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Annina Kurkela			
Työn nimi - Arbetets titel "Vastuu elää vapaudesta." Toimijuus ja kontrolli kuudesluokkalaisten kouluviihtyvyyttä käsittelevässä toimintatutkimuksessa.			
Title "Responsibility lives out of freedom". Agency and control in action research on sixth graders' school satisfaction.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Riikka Hohti		Aika - Datum - Month and year October 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 1 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The purpose of this thesis is to describe how the phenomena of agency and control occur in an action research study of school satisfaction. The main focus is on the description about agency and control given by pupils as they contemplated the satisfaction of transitioning to lower secondary school. Another area of interest is action research as a method that supports the agency of the pupils.</p> <p>A sixth grade from a village school that emphasizes the learner-centred pedagogy took part in the research in the spring of 2016. The action research consisted of four stages: introduction and conceptualization, data collection, analysis and individual reflection. In this thesis, the data consisted of a group discussion of the analysis stage and the pupils' individual reflection tests. Content analysis was used in analysing the discussion and texts of the pupils when examining what kinds of occurrences of agency and control could be detected. When finding out what kinds of initiatives of agency the pupils took in interactive situations, the analysis of interaction was used in analysing the group discussion with a focus on initiatives.</p> <p>In the conversation of the pupils, the most essential matters concerning control were the school rules and teachers who made sure that the rules were followed. Control was seen as a restriction to creativity but also as something that brought safety. The talk about breaking the rules together was an essential thought that reflected agency through opposition. Freedom and independence for studying as well as for transport was hoped for. The answers reflected the youth's need for independence and its meaning for each individual's school satisfaction.</p> <p>The initiatives varied and changed quickly in the interactive situation of the action research. For example, the pupils would take initiatives of supporting each other's ideas by repeating the same idea. However, in constructive initiatives they started to modify an idea presented by someone else. In group discussion, dividing and opposing initiatives took place, which occurred, for instance, by focusing too much on the details or rejecting another person's idea.</p> <p>There is a pedagogical contradiction in everyday school life. On the first hand, pupils should be guided to become independent agents but on the other hand, a safe school environment should be maintained for everyone. The purpose of this study was to bring this pedagogical paradox to the fore and to clarify in a concrete way what kind of agency and initiatives concerning it can occur in everyday life, and how all these matters are interwoven into the pupils' school satisfaction.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Koulusiirtymä, kouluviihtyvyys, kontrolli, toimijuus, toimintatutkimus			
Keywords School transition, school satisfaction, control, agency, action research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	KOULU, TOIMIJUUS JA KONTROLLI VARHAISNUORUUDESSA .....	3
2.1	Varhaisnuoruus, koulu ja koulusiirtymät .....	3
2.2	Kouluviihtyvyys .....	4
2.3	Toimijuus ja osallisuus koulumaailmassa .....	6
2.4	Koulu ja kontrolli .....	9
2.5	Pedagoginen paradoksi .....	12
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	14
3.1	Tutkimuskysymykset.....	14
3.2	Etnografinen lähestymistapa.....	15
3.2.1	Koulu etnografisena tutkimuskohteena .....	16
3.2.2	Lapsinäkökulmainen toimintatutkimus.....	17
3.2.3	Tulevaisuusdialogi ryhmäkesustelun menetelmänä .....	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	21
4.1	Tutkimuskoulun kuvaus .....	21
4.2	Toimintatutkimuksen toteuttaminen .....	23
4.2.1	Ensimmäinen vaihe: aloitus ja käsitteellistämisvaihe .....	23
4.2.2	Toinen vaihe: tutkimusaineiston tuottaminen .....	24
4.2.3	Kolmas vaihe: oppilaiden oma analyysi .....	25
4.2.4	Neljäs vaihe: oppilaiden reflektiota nykytilanteesta ja omasta toiminnasta tulevaisuudessa .....	26
4.3	Pro Gradu -tutkielman aineiston analysointi sisällönanalyysin sekä vuorovaikutusanalyysin menetelmällä .....	27
5	KOULUN KONTROLLI JA NUORTEN KAIPUU VAPAUTEEN.....	31
5.1	Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen .....	31
5.1.1	Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet .....	31
5.1.2	Itsenäisyys .....	33
5.2	Sosiaaliset suhteet.....	34
5.2.1	Oppilaskulttuuri .....	35
5.2.2	Pedagoginen suhde .....	36
5.3	Koulun olosuhteet .....	38

5.3.1	Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet .....	38
5.3.2	Koulun säännöt .....	38
5.3.3	Fyysinen koulu .....	41
5.4	Johtopäätöksiä monimuotoisen koulun vapaudesta, kontrollista ja toimijuudesta.....	43
6	TOIMINTATUTKIMUKSEN VUOROVAIKUTUSTILANTEEN ALOITTEET	46
6.1	Analyysin runko .....	46
6.2	Tukeva toiminta .....	48
6.3	Rakentava toiminta .....	50
6.4	Hajottavat aloitteet .....	51
6.5	Vastustavat aloitteet .....	53
6.6	Johtopäätöksiä toimintatutkimuksen aloitteista .....	55
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	58
8	POHDINTAA .....	62
	LÄHTEET .....	64
	LIITE 1: TIEDOTE HUOLTAJILLE .....	69

## TAULUKOT

Taulukko 1: Toimintatutkimuksen toteutuksen vaiheet.....	26
Taulukko 2: Toimijuus ja kontrolli kouluviihtyvyyden kontekstista Konun (2002) kouluhuvinvoinnin jaottelua mukaillen. ....	45
Taulukko 3: Tutkimuksessa käytetty analyysirunko (Linelliä mukaillen, Rainio, 2008, 123).....	46
Taulukko 4: Analyysin tiivistetyt tulokset Rainion (2008, 123) analyysirunkoa mukaillen.....	56

## KUVIOT

Kuvio 1: Koulun hyvinvointimalli (Konu, 2002, 43). ....	5
---	---

# 1 Johdanto

Tehdessäni kandidaatintutkielmaa kouluviihtyvyydessä törmäsin hätkähdyttävään artikkeliin. Lotta Uusitalo-Malmivaara (2012, 612) esitti koululaisten onnellisuuteen liittyvässä kirjoituksessaan, että oppilaat voivat käydä koulua ajatellen, että koulusta ei ole edes tarkoitus pitää. Se on vain pakkopullaa, jota päivästä toiseen pureskellaan. Kuitenkin koulussa viihtyminen vaikuttaa lasten ja nuorten yleiseen onnellisuuteen (Uusitalo-Malmivaara, 2012, 612).

Etenkään yläkoulu ei tutkimusten valossa näyttäydy viihtyvyyden osalta kovin positiivisena paikkana. Haapasalo, Välimaa ja Kannas (2010) ovat analysoineet Health Behaviour in School-Aged Children 2006 -tutkimuksessa kerättyä dataa, jossa oli mukana suomalaisten koulujen 7.- ja 9.-luokkalaisten. Vaikka heidän tuloksissaan näkyi myös positiivista asennetta kouluun, he kuitenkin tulkitsivat, että suurin osa yläkoulun oppilaista ei pitänyt koulussa olemisesta tai sinne menemisestä. Iän ja sukupuolen merkitys korostui tulosten analyysissä: 7.-luokkalaisten kouluasenteet olivat positiivisempia kuin 9.-luokkalaisten, ja tyttöjen positiivisempia kuin poikien. (Haapasalo ym., 2010, 133, 140–146.) Ylipäänsä kouluviihtyvyys on hyvin polarisoitunutta: koulussa viihdytään tai ei viihdytä (Kämppi ym., 2008, 70).

Nuoren elämässä kriittisimpiä siirtymävaiheita ovat koulusiirtymät, joiden onnistumisella voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia (Mäkinen, 2015, 104). Tämä ajatus herätti minut pohtimaan koulusiirtymää ja kouluviihtyvyyttä yläkoulussa. Kuinka oppilaat ajattelevat koulusiirtymän vaikuttavan viihtyvyyteen? Millaisesta yläkoulusta alakoulun oppilaat haaveilevat, mitkä taas ovat heidän kauhukuviin? Ja miten uuden perusopetussuunnitelman osallisuus ja toimijuus näkyvät oppilaiden puhuessa usein sääntöjen ja aikataulujen täyteisestä kouluarjesta?

Koska uusi perusopetussuunnitelma peräänkuuluttaa oppilaiden osallisuutta, halusin lähteä tutkimaan aihetta mahdollisimman oppilaslähtöisesti. Tutkimukseen valikoitui erään kyläkoulun kuudesluokka, jonka kanssa olin aiemmin työskennellyt kandidaatintutkielmani tiimoilta. Kyseisen kyläkoulun voisi sanoa olevan edel-

läkävijä oppilaslähtöisessä, oppimaan oppimiseen keskittyvässä pedagogiikassaan, ja siksi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Osallistuin keväällä 2016 oppilaiden arkeen opettaessani koulussa, ja sain sitä kautta tutkimukselleni etnografisia lähtökohtia. Samalla oppilaiden osallisuus nousi vahvasti esiin lähtiessäni toteuttamaan tutkimusta toimintatutkimuksena, jossa oppilaat olivat kanssatutkijoina heidän kouluarkeensa liittyvässä aiheessa.

Tarkoitukseni on tässä tutkielmassa nostaa esiin varhaisnuorten ajatuksia toimijuudesta ja kontrollista, ja samalla tarkastella näitä ilmiöitä kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Tämän lisäksi tarkastelen toimintatutkimusta menetelmänä nimenomaan nuorten äänen esiintuojana ja osallisuuden mahdollistajana.



## 2 Koulu, toimijuus ja kontrolli varhaisnuoruudessa

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni keskeisen teoriaviitekehyksen ja määrittelen käytetyt termit. Pyrin käymään kattavasti läpi kaikki ne teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat pohjustaneet niin havaintojani kuin analyysiäkin. Ensimmäiseksi avaam näkökulmia siihen elämänvaiheeseen ja ympäristöön, jossa tutkimukseen osallistuvat varhaisnuoret ovat.

### 2.1 Varhaisnuoruus, koulu ja koulusiirtymät

Lapsuuden ja aikuisuuden välillä nähdään länsimaissa omaksi ikäkaudekseen mielletty ajanjakso: nuoruus. Nuoruuden määritelmä on hyvin laaja, ja siihen liittyy niin biologinen kehitysvaihe kuin myös kulttuurinen ajanjakso (Ollila, 2008, 45). Nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen, missä kokeillaan aikuisuuteen liittyviä vastuita ja velvollisuuksia ja toisaalta myös kiinnittäytyään yhteiskuntaan. (Mäkinen, 2015, 103–104.) Vertaisryhmän merkitys alkaa nuoruuden lähentyessä korostua, ja vertaisista haetaan niin ajanviettoseuraa kuin ryhmää, johon kuulua. Samalla aletaan irtautua vanhemmista. (Salmivalli, 2005, 32–33.)

Yhteiskunnallisesti nuoria ei nähdä yhteisön täysvaltaisina jäseninä, vaan heidän ajatellaan vielä tarvitsevan aikuisen turvaa ja hoivaa. Tämä kulttuurinen näkemys sekä kasvatustieteiden hierarkkiset valtarakenteet omalta osaltaan rajoittavat nuorten mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan aktiivisena toimijana. (Mäkinen, 2015, 104.) Nuoruus nähdään usein elämänvaiheena, jonka ongelmat, toiveet ja emotionaalisen vuoristoradan läpikäytyään nuori saavuttaa ”kypsän aikuisuuden” (Ollila, 2008, 46). Toisaalta nuorista halutaan siis saada aktiivisia kansalaisia, mutta vallitsevat rakenteet jättävät nuorille vain vähän mahdollisuuksia osallistua ja hakea paikkaansa yhteiskunnassa. Nuoria ei välttämättä nähdä tasavertaisina vaikuttajina, vaan vasta saatuaan aikuisen statuksen heidät mielletään pätevinä osallistumaan päätöksentekoon.

Koska valtaosa suomalaisista oppimisvelvollisista lapsista viettää arkipäivänsä koulussa, on koululla luonnollisesti tärkeä merkitys lasten kasvuun. Oma luokka, kaveriporukka ja koko kouluyhteisö luo laajan verkoston oppilaan ympärille.

Tässä ympäristössä opitaan paljon muutakin kuin ainehallintaa. Koulu tarjoaa mahdollisuuden muodostaa vertaissuhteita ja rakentaa yhteistä kulttuuria. (Gellin ym., 2012, 96–97.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) mukaan oppilas pitäisi koulussa kohdata arvokkaana yksilönä ja auttaa häntä kasvamaan omaksi, ainutlaatuiseksi persoonakseen.

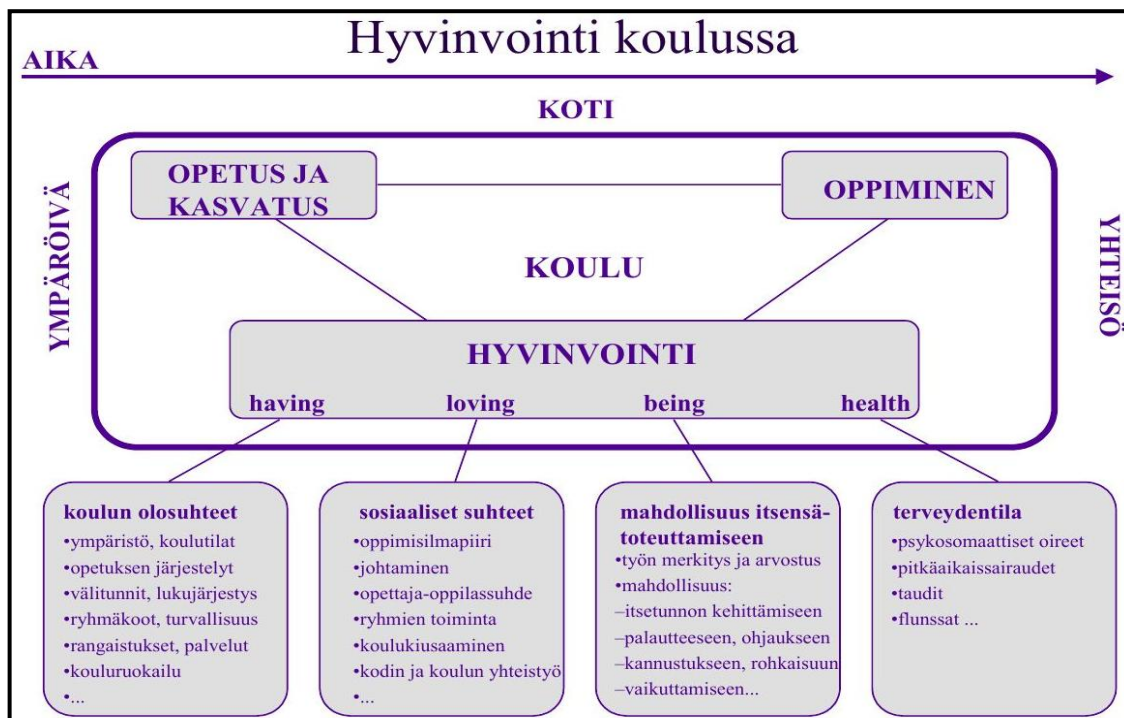
Nuoruuden siirtymävaiheita ovat esimerkiksi henkilökohtaiset elämänmuutokset tai institutionaaliset nivelvaiheet. Kriittisimpiä vaiheita nuorelle ovat koulutusjärjestelmässä tapahtuvat siirtymät, joiden onnistumisella tai epäonnistumisella voidaan nähdä olevan kauaskantoisia vaikutuksia. (Mäkinen, 2015, 104.) Koulutuksen keskeytys on esimerkiksi yksi keskeisimpiä syrjäytymisen aiheuttajia ja ylipäättään heikko kouluttautuminen on suurin nuorisotyöttömyyden ja syrjäytymisen riskitekijä (Myrskylä, 2012, 8–16). Kun mietitään koulusiirtymiä ja niiden onnistumista, herää vahvasti ajatus myös viihtyvyyden merkityksestä koulusiirtymien onnistumiseen ja sen kautta mainittuihin pidempiaikaisiin seuraamuksiin. Seuraavaksi käsittelenkin, mitä niinkin laaja käsite kuin kouluviihtyvyys tarkoittaa.

## **2.2 Kouluviihtyvyys<sup>1</sup>**

Konu (2002) on luonut väitöskirjassaan mallin hyvinvoinnille koulun viitekehyksessä. Taustalla hänen mallissaan on Allardtin sosiologinen teoria (having, loving, being), jota Konu muokannut koulumaailmaan. Kouluhyvinvointimallissaan (kuvio 1) hän on huomioinut kodin ja ympäröivän yhteisön vaikutuksen kouluun, mutta varsinainen kouluhyvinvoinnin käsite muodostuu neljästä eri osa-alueesta. (Konu, 2002, 43.)

---

<sup>1</sup> Tämä luku perustuu osittain kandidaatintutkielmaani (Kurkela, 2015, s. 5-8).



Kuvio 1: Koulun hyvinvointimalli (Konu, 2002, 43).

Koulun olosuhteet (having) kattaa koko opiskeluympäristön niin fyysisestä koulurakennuksesta opetuksen organisointiin liittyviin asioihin, kuten ryhmäkokoihin ja lukujärjestykseen. Myös palvelut, kuten esimerkiksi kouluruokailu, sisältyy olosuhteisiin. (Konu, 2002, 44–45.) Koulun olosuhteet kuvaavatkin lähinnä koulun perustavanlaatuisia puitteita, eli fyysistä koulurakennusta ja opetussuunnitelmanmukaista toimintaa.

Sosiaaliset suhteet (loving) käsittää laajasti koulussa vallitsevat erilaiset vuorovaikutussuhteet. Siihen kuuluvat niin vertaissuhteet ja ryhmädynamiikka kuin opettaja-oppilassuhteet ja ylipäätä koulun johtaminen. Hyvinvointiin liittyvä sosiaalisten suhteiden osa-alue ovat myös opettajien väliset suhteet ja se, kuinka sitoutuneita he ovat ja kuinka he viihtyvät työssään. (Konu, 2002, 45.) Sosiaalisten suhteiden merkitystä hyvinvointiin korostavat koulukiusaamista ja torjutuksi tulemistä koskevat tutkimukset, joiden mukaan ilmiöihin liittyy myöhempiä käyttäytymisen ongelmia ja koulun keskeyttämistä (Salmivalli, 2005, 57).

Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) kattaa oppilaan mahdollisuuden luovuuteen, vaikuttamiseen ja hänen kokemaan oman työn merkitykseen ja arvos-

tukseen. Omaan arkeen vaikuttaminen ja itsensä kokeminen osaksi kouluyhteisöä on mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Jokaisen oppilaan omat oppimiskokemukset ovat myös tärkeitä kouluhyvinvoinnille, samoin kuin koulutyöstä saatu arvostus niin kotoa kuin vertaisilta. Itsensä toteuttamista tukevat myös välitunnit, jolloin oppilaat voivat valitsemallaan tavalla toteuttaa itseään esimerkiksi harrastusten avulla. (Konu, 2002, 46.)

Terveys (health) on yksilön kokemus omasta terveydestään, johon ympäristö vaikuttaa. Terveiden voi ajatella tilana, jossa yksilö ei itse koe olevansa sairas psyykkisesti tai fyysisesti. (Konu, 2002, 46.) On hyvä huomata, että kyse on nimenomaan yksilön omasta kokemuksesta.

Kouluviihtyvyyden voidaan katsoa muodostuvan kouluhyvinvoinnin osa-alueista (Harinen & Halme, 2012). Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys määritellään käsittelemään Konun (2002) esittämistä kouluhyvinvoinnin osa-alueista kolme: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen (being). Konun esittämä neljäs osa-alue, terveys (health) on selkeimmin nimenomaan hyvinvointiin liittyvä asia, ja siksi se jätetään määrittelystä pois.

Koulumaailmassa on laajalti herännyt keskustelu oppilaiden aktivoimisesta ja osallistamisesta, jonka voisi vahvasti nähdä Konun esittämässä mallissa osana mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Rönnlund (2014) esittää, että opetusta ja kouluarkea katsotaan nykyään vahvasti toimijuuden ja itsestään vastuunkantamisen näkökulmasta. Etenkin pohjoismaissa puhutaan paljon oppilaiden osallisuudesta, ja tavoitteena on kasvattamaan oppilaita aktiivisiksi kansalaisiksi ja demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Vaikuttaminen pyritään saamaan osaksi jokapäiväistä kouluarkea sen sijaan, että vaikuttamaan pääsisivät vain harvat, esimerkiksi oppilaskunnan jäsenet. (Rönnlund, 2014, 23–25.) Seuraavaksi käsitelen koulua toimijuutta ja osallisuutta tukevana ympäristönä.

## **2.3 Toimijuus ja osallisuus koulumaailmassa**

Toimijuus (agency) ja osallisuus (mm. participation) ovat hankalia käsitteitä määrittellä, koska ne ovat hyvin laajoja käsitteitä. Toimijuus on tunnetta ja kokemusta siitä, että tulee kuulluksi ja nähdyksi ja että omilla teoilla on merkitystä ja asioihin

pystyy vaikuttamaan (Rainio & Hilppö, 2015, 89). Toimijuus on siis henkilökohtaista kokemusta omasta mahdollisuudestaan vaikuttaa asioihin. Pelkkä mielipiteen kysyminen ei siis välttämättä mahdollista toimijuutta, jos henkilö itse kokee, ettei hänen mielipiteellään todellisuudessa ole väliä. Taas toisaalta, jos henkilö kokee tulleen kuulluksi, voi hän kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi vaikka hänen mielipiteensä ei lopulta johtaisi muutokseen.

Osallisuus on monitahoinen ilmiö, joka voidaan nähdä toteutuvan erilaisissa yhteisöissä. Osallisuus-termin laajuus on toisaalta antanut mahdollisuuden sille, ettei toimintaa tai ajattelua rajoiteta tiukalla määrittelyllä. Toisaalta tämä käsitteen epämääräisyys mahdollistaa myös sen, että osallisuudeksi voidaan lukea toimintaa, joka on vain näennäisesti osallisuutta. Parhaimmillaan osallisuus on voimaannuttava kokemus. (Kiilakoski, Gretchel & Nivala, 2012, 14–17.) Toimijuus ja osallisuus ovat siis hyvin samantapaisia termejä, joissa keskeistä on kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa ympäristöön ja yhteisöön.

Toimijuus on saanut suuren roolin Suomessa valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa. Koko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on laadittu rakentuen siihen oppimiskäsitykseen, että oppilas ei ole vain toiminnan kohde, vaan itse aktiivinen toimija. Tätä toimijaa koulun tulisi auttaa kasvamaan aktiiviseksi kansalaiseksi antamalla oppilaiden osallistua oman kehitystasonsa mukaisesti niin toiminnan suunnitteluun kuin arvioimiseenkin. Koulu on yhteisö, joka oppii yhdessä ja mahdollistaa toimijuuden vahvistumisen kannustamalla osallisuuteen. (POPS, 2014, 17–20, 30.) Valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat kouluja antamaan oppilaille mahdollisuuden kehittää toimijuuttaan ja ottaa vastuu. Perusopetussuunnitelma linjaa myös, että oppilas tulisi nähdä vastuullisena toimijana myös omassa oppimisessaan (POPS, 2014, 17).

Lasten näkeminen osallistuvina subjekteina on Suomessa lainsäädännöllinen ilmiö. Ikätasosta riippuen lapsi pitäisi ottaa mukaan vaikuttamaan häntä itseään koskeviin päätöksiin, ja antaa tilaa lapsen omalle mielipiteelle. (Gellin ym., 2012, 110–111.) Tarkasteltaessa toimijuutta nimenomaan oppimiskontekstissa, se on kokemusta ja tunnetta mahdollisuudesta vaikuttaa niin oppimistilanteisiin kuin sisältöihin. Tällöin niihin luodaan omakohtainen ja mielekäs suhde. (Rainio & Hilppö, 2015, 89.) Keskeistä on, ettei toimija ole vain kulttuurinsa ohjailtavissa,

vaan vaikuttaa itse ympäristöönsä ja pystyy toimimaan itseohjautuvasti erilaisissa tilanteissa (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö, 2015, 161).

Toimijuuden kehittämiseen voidaan erotella ainakin kolme erilaista näkökulmaa. Toimijuus voi kehittyä, kun toimija itse ottaa aktiivisen roolin ja pyrkii saamaan muutoksen toimintansa kohteeseen. Kehitystä voi myös olla vallitsevien valtasuhteiden vastustus ja pyrkimys muuttaa niitä. Kolmas näkökulma on, että toimijuus pääsee kehittymään ryhmässä osallistumisen myötä. (Rainio, 2008, 115–119.) Ylipäättään toimijuutta ei voi pitää vain yksilön ominaisuutena, sillä toimijuus on ryhmässä tapahtuva ilmiö. Kontekstilla, rooleilla ja vuorovaikutuksella on oma vaikutuksensa toimijuuteen ja sen toteutumiseen. (Rainio, 2008, 115–119; Rainio, 2012, 114.)

Rainion ja Hilpön (2016, 3) mukaan usein keskitytään ulospäin näkyvään toimijuuteen, joka on aktiivista ja tuotteliasta. Innokkaasti osallistuvaa oppilasta onkin helppo ohjata osallistumaan. Holland, Lachicotte, Skinner & Cainin (1998) mukaan toimijuuden voi kuitenkin nähdä rakentuvan myös silloin, kun irrottaudutaan ympäröivästä reaali maailmasta omaan, sosiaalisesti konstruoituun maailmaan (figured worlds). Näissä maailmoissa voidaan rakentaa identiteettiä, toimijuutta ja vaihtoehtoisia sosiaalisia toimintamalleja. Kyseessä on yhteinen, sosiaalinen prosessi, jossa toimijuus nousee keskeiseksi. (Holland ym. 1998, 49–55.) Tällöin toimijuutta ei voi nähdä vain fyysiseen ympäristöön ja reaali maailmaan sidottuna. Toimijuus voi olla esimerkiksi mielikuvituksen käyttöä, kun yksilö rakentaa omaa toimijuuttaan ajatuksen tasolla omilla mielikuvillaan (Rainio, 2010, 15–17).

Koska toimijuus voi esiintyä ja kehittyä monella tapaa, on sen tukeminen kouluarjessa haastavaa. Esimerkiksi vastarinnan kautta toimijuuttaan kehittävä oppilas nähdään usein häirikkönä eikä aktiivisena toimijana. Jos kouluinstituution yleisiä käytänteitä vastustava toiminta nähdään toimijuutena, sitä ei ainakaan pidetä positiivisena tapana harjoittaa osallisuutta. (Rainio, 2012, 115–120.) Tällainen vastarinta joutuukin helposti törmäyskurssille koulun sääntöjen kanssa. Oppilaat liittyvät kontrolliin usein kriittisiä ajatuksia kurinpidosta, järjestyksestä ja säätelystä, kun taas vapaus on heille omaa tilaa, omasta toiminnasta päättämistä ja lupaa tehdä omia valintoja. (Gellin ym., 2012, 126). Oppilas-sanat herättämät mielikuvat voivat olla nähtävissä toimijuuden ja itsemääräämisen puuttumisena: oppilas

saatetaan mieltää tottelevaksi ja kouluinstituution läpikäyväksi opetuksen kohteeksi (Gordon, Holland & Lahelma, 2000, 71). Seuraavaksi käsitellenkin koulua sääntöjen ja suojelun näkökulmasta keskittyessäni koulun kontrolloivaan puoleen.

## 2.4 Koulu ja kontrolli

”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. – – Opetuksen järjestäjän tulee opetussuunnitelman yhteydessä laatia ja ohjeistaa suunnitelma kurinpitokeinojen ja kasvatuskeskustelun käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista.” (Perusopetuslaki 29 § 1 momentti)

Perusopetuslaki asettaa turvallisuuden kannalta tiukat määräykset kouluille, sillä koulujen on taattava kaikille turvallinen oppimisympäristö. Koulun tehtävä ei ole vain olla oppimisen ja erilaisten taitojen kehittämisen paikka, vaan koululla on myös tehtävänä huolehtia lapsista (Mäensivu 2002, 3–4). Harinen ja Halme (2012) kirjoittavat, että suomalainen koulu on verrattain turvallinen, mutta siitä huolimatta koulupäiviä rasittavat erilaiset riskit, jotka he jakavat objektiivisiin ja subjektiivisiin riskeihin. Objektiiviset riskit liittyvät varsinaiseen koulurakennukseen, koulumatkoihin ja ylipäätä ruumiillisen väkivallan uhkaan. Subjektiiviset riskit ovat taas henkilökohtaisia pelkoja esimerkiksi yksinäjämisestä. Lisäksi kiusaamisen monet eri muodot vaikuttavat niin yksilön oppimiseen kuin koko kouluyhteisön yleiseen ilmapiiriin. (Harinen & Halme, 2012, 29.)

Lapsiasiainvaltuutetun selvityksessä etenkin nuoremmat oppilaat korostivat turvallisuuden merkitystä kouluviihtyvyydelle ja ylipäätään esimerkiksi kiusaamiseen puuttumisen koettiin tärkeänä (Tuononen, 2008, 19). Myös lapsipsykologiassa todetaan turvallisuudentunteen olevan tärkeää hyvinvoinnille (Harinen & Halme, 2012, 33). Kontrollin merkitys ei kuitenkaan ole vain suojella lapsia. Se, miten koulu ohjaa ja kontrolloi lasten käyttäytymistä antaa oppilaille kuvaa siitä, millainen on kunnon kansalainen (Gellin ym., 2012, 100).

Vaikka aiemmin mainittiin, kuinka osallisuutta ja toimijuutta on koulumaailmassa alettu tavoitella, muun muassa Rönnlund (2014, 36) toteaa, että oppilaiden osallisuus ei useinkaan siirry itse toimintaan, vaan jää lähinnä vain keskustelutasolle. Oppilas tuskin kokee voivansa vaikuttaa asioihin, jos hänen mielipidettään kysytään vain satunnaisesti yksittäisissä asioissa tai mielipiteen kysyminen on lähinnä

vain näennäinen vaikutusmahdollisuus. Tällöin ollaan vielä kaukana oikeasta oppilaan toimijuudesta ja osallisuudesta. Toimijuutta saatetaan koulussa pitää arvokkaana, mutta käytännössä oppilaiden kuitenkin oletetaan asettuvan koulun luomiin raameihin ja kontrolloivan omaa toimintaansa, jotta järjestys säilyy luokassa (Rainio, 2008, 116–117).

Kouluvuosien aikana oppilaat omaksuvat virallisen koulun käytänteet, ja heistä tulee niin sanotusti ammattitaitoisia oppilaita (professional pupil), jotka tietävät, mitä koulussa saa tai ei saa tehdä, millaiset valtasuhteet koulussa vallitsee ja millainen mahdollisuus toimijuuteen oppilaille annetaan (Lahelma & Gordon, 2003c, 13; Gordon ym., 1999, 689–692). Jos oppilaat kokevat osallisuuden olevan vain näennäistä, herää epäily, miten he voivat oppia ottamaan aktiivista roolia myöhemminkään sisäistettyään passiivisen roolin.

Kaikki oppilaat eivät tule ammattitaitoisiksi oppilaiksi, vaan kapinoivat tätä roolia vastaan. Tässä kohtaa koulun säännöt alkavat kuitenkin rajoittaa ja rangaista oppilasta toiminnastaan. Samalla ne asettavat oppilaan tietynlaiseen asemaan kouluinstituutiossa. (Anker, 2014, 42–43.) Gordonin ym. (1999, 689–692) tutkimuksen mukaan yläkouluihin siirryttäessä ensimmäisinä viikkoina kontrolli ja säännöt ovat paljon vahvemmin läsnä kuin toimijuus ja itsenäisyys.

Pelkästään jo kouluarkkitehtuurilla on taipumus osoittaa koulussa vallitseva valtahierarkia. Esimerkiksi opettajanhuone saattaa olla oppilailta suljettu ja rakentaa eroa opettajien ja oppilaiden välille. Valtasuhdetta opettajan ja oppilaan välillä korostaa myös lukitut ovet: esimerkiksi luokanovi saattaa olla lukittu ja oppilaat rajattu luokasta pois ellei opettaja päästä heitä sinne. Perinteinen pulpettijärjestys, jossa oppilas istuu ja opettaja seisoo luokan edessä, osoittaa omalla tavallaan myös, ketä luokassa katsotaan. (Laine, 1997, 52–64, 72–73.) Luokkahuoneen sisustus ja koko vaikuttavat siihen, millaiseen toimintaan se oppilaita ohjaa ja millaisia käyttäytymiskaavoja siellä muodostuu (Happonen, 2002, 8–9).

Kouluissa on alettu tehdä muutoksia luokkien järjestyksen ja vaikkapa välituntipihan kohdilla, ja huomioida näiden vaikutus viihtyvyyteen (Harinen & Halme, 2012, 37). Toisaalta pelkästään koulun fyysisten ominaisuuksien muuttaminen ei takaa



toimijuuden ja osallisuuden edistymistä, jos oppilaita ei muuten auteta rikkomaan usein syvälle juurtunutta, passiivista oppilasroolia (Gellin ym., 2012, 115).

Anker on omassa tutkimuksessaan havainnoinut, kuinka esimerkiksi liikkumista saatetaan rajoittaa siten, että oppilas tarvitsee luokasta poistumiseen opettajan luvan. Sääntöjen rikkomisesta seuraa jonkinlaisia seuraamuksia, ja Ankerin havainnoissa opettajat yrittivät keksiä uusia kurinpidollisia tapoja oppilaiden rikkoessa toistuvasti sääntöjä. (Anker, 2014, 47–49.) Lapsiasiainvaltuutetun selvityksessä osa oppilaista mainitsi koulun sääntöjen olevan liian tiukkoja tai että niitä ei valvota kunnolla. Toiveena lapsilla ja nuorilla oli saada mahdollisuuksia osallistua itse koulussa arkea raamittavien sääntöjen luomiseen. (Tuononen, 2008, 19, 22). Oppilaiden pitäisikin koulussa päästä aktiivisesti mukaan luomaan niitä sääntöjä ja sitä toimintakulttuuria, jossa heidän odotetaan toimivan.

Tästä syystä toimijuudessa keskeistä on oppilaan ja opettajan pedagoginen suhde (Rainio, 2010, 15–17), sillä kouluarkeen vaikuttaminen tapahtuu tässä vuorovaikutuksessa. Tilanteet, joissa oppilaiden odotetaan ottavan vastuuta, on sovittava yhdessä (Rainio & Hilppö, 2016, 8). Jos oppilaat ovat tottuneet opettajan kantavan vastuun heidän oppimisestaan, ei opettaja voi olettaa oppilaiden alkavan itsestään muuttua vastuullisiksi toimijoiksi. Koulumaailmassa kontrolli rajoittaa vapautta, kun taas voidakseen olla toimija, oppilaat tarvitsevat vapautta. Saadessaan vapautta toimia ja osallistua, oppilailla on mahdollisuus toteuttaa itseään eri tavalla kuin sääntöjen rajoittamassa ympäristössä. Kuten aiemmin totesin, koulun tehtävä on kuitenkin suojella oppilaita, mikä osaltaan vaatii sääntöjä ja kontrollia. Gordon ym. (1999) esittävätkin, että arjessa koulu tasapainoilee oppilaiden itsenäisyyden tukemisen ja yhteisten toimintasääntöjen välillä. Toisaalta pitäisi antaa oppilaille vapautta, mutta toisaalta säännöt ovat luomassa turvaa. Tämä oppilaiden itsenäisyyden ja instituution järjestyssääntöjen välinen jännite voidaan myös mieltää jännitteeksi kouluarjessa esiintyvän kontrollin ja toimijuuden välillä. (Gordon ym., 1999, 689–692.) Tätä jännitettä, pedagogista paradoksia, käsittelen seuraavaksi.

## 2.5 Pedagoginen paradoksi

Kouluinstituutio on hyvin rajattu, sillä siellä vallitsee tietynlaiset käyttäytymissäännöt, kielenkäytön tavat ja valta-asetelmat. Nämä puitteet määrittelevät, millaiset mahdollisuudet osallistumiseen on. Koulun rakenteet asettavat raamit, millä tavoin oppilaiden oletetaan osallistuvan sekä millä tavoin oppilaat kouluarjessa lopulta osallistuvat. Opettajat osallistavat usein vain yksittäisiä oppilaita, samoin kuin luokkavuorovaikutustilanteissa muutenkin oppilaat pääsevät usein vain yksilöinä ääneen opettajan toimesta. (Rönnlund, 2014, 25–26, 36–37.)

Jos toimijuus ja vastuunottaminen jäävät ulkopuolisen, esimerkiksi opettajan sanalemiksi, ne jäävät helposti auktoriteettiasemassa olevan määräyksiksi. Toimijuudesta ei voida puhua, jos oppilas kokee, ettei hänellä varsinaisesti ole päätösvaltaa ja vaikuttamismahdollisuutta, vaan hänen on esimerkiksi pakko osallistua. Monimuotoista toimijuutta salliva ilmapiiri ja aktiiviseen osallistumiseen kannustaminen ilman pakotteita, ja toisaalta kouluarjen pelisäännöistä kiinnipitäminen ja oppimissisältöjen läpikäyminen, muodostaa toimijuuden ja kontrollin dilemman (Rainio, 2008, 118–120). Usein turvallisen arjen luomiseen liittyvä kontrolli ja vapauteen liittyvä osallisuus nähdään toisensa poissulkevinä ilmiöinä (Gellin ym., 2012, 127). Immanuel Kantin (1803) pedagoginen paradoksi vie meidät keskeisen kysymyksen ääreen:

*”Kuinka voin kehittää vapautta pakon olosuhteissa?”<sup>2</sup>*

Kivelä (2002) kirjoittaa Kantin esittämän paradoksin lähtevän liikkeelle siitä, että tarkoituksemme on kasvattaa lapsista omatoimisia yhteiskunnan jäseniä. Jotta tämä olisi mahdollista, lapset täytyy kasvatuksessa nähdä vapaina tekemään päätöksiä. Ongelmaksi muodostuu se, että kasvatusta itsessään asettaa lapset tiettyjen sovittujen sääntöjen alaisiksi ja tietynlaisen yhteiskunnan malliin kasvaviksi objekteiksi. Kasvatukseen sisältyvä kuri ohjaa tietynlaiseen käyttäytymiseen, ja paradoksaalisesti vapauteen yritetään kasvattaa pakon avulla. (Kivelä, 2002, 45–46.)

---

<sup>2</sup> Vapaa suomennos. Alkuperäinen lainaus englanniksi: ”How shall I cultivate freedom under conditions of compulsion?” (Kant, 1803, Rainion, 2010, 24, mukaan).

Pedagoginen paradoksi tulisi huomioida erityisesti oppilaan ja opettajan pedagogisessa suhteessa. Usein vuorovaikutuksen merkitys unohtuu, vaikka se on keskeinen toimijuuden mahdollistaja. Pedagoginen paradoksi ilmenee nimenomaan vuorovaikutustilanteissa, kun opettajalta oletetaan ohjaamista samaan aikaan niin järjestykseen kuin toimijuuteenkin. (Rainio & Hilppö, 2016, 10.) Tällöin huomio voi jäädä näkyvän toimijuuden tarkasteluun ja arvostamiseen, kun taas vastustava tai ulospäin passiiviselta näyttävä toiminta mielletään ei-toivottavaksi. Ylipäätään, jos toimijuus nähdään vain koulutuksen tavoitteena, jää se helposti käytännössä toteutumatta tavoitteelliseen toimintaan ohjaavan kontrollin takia (Rainio & Hilppö, 2016, 10). Oppilaiden vastarinnan kautta toimijuuden harjoittaminen toiminta tekee paradoksista entistä hankalammin kohdattavan koulun arjessa.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä pääluvussa raportoin tutkimukseni lähtökohdat. Esittelen ensin tutkimustani ohjanneet tutkimuskysymykset, jonka jälkeen käsittelen tutkimusteoreettiset lähtökohdat.

#### 3.1 Tutkimuskysymykset

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa on tavallista, että tutkimuskysymys muokkautuu aineiston ja kentällä esiintyvien ilmiöiden ohjaamana. Samoin aineiston rajaamisen tavat voivat tutkimuksen edetessä muuttua, sillä aineiston johdattelee tutkimusta mielenkiintoisesti esiintyvän ilmiön suuntaan. (Palmu, 2007, 141.) Tässä tutkimuksessa olen lähtenyt aineistolähtöisesti liikkeelle, osittain siitä syystä, että kentän eläväinen tilanne on osaltaan vaikuttanut tutkimuksen etene- miseen ja pakottanut muokkaamaan alkuajatuksia ja suuntauksia.

Alkuperäinen ajatukseni oli keskittyä siihen, millaisia mahdollisuuksia kuudes- luokkalaiset näkevät kouluviihtyvyyteen yläasteella ja toisaalta mitkä näyttäytyvät viihtyvyyden kannalta uhkina yläkoulussa. Oppilaiden keskustelussa ja tuotta- massa aineistossa näytti kuitenkin esiintyvän mielenkiintoisella tavalla oppilaiden oma toimijuus ja se, miten koulun kontrollin nähtiin vaikuttavan koulussa viihty- miseen. Kiinnostavan asetelman toimijuuden ja kontrollin esiintymiseen toi myös kyläkoulun oppilaslähtöinen pedagogiikka ja lähestyvä koulusiirtymä yläasteelle, jossa oppilaat kohtaavat luultavasti hyvin erilaisen pedagogisen lähestymistavan. Siksi päädyinkin tarkastelemaan toimijuuteen ja kontrolliin liittyviä ilmiötä, ja jätin kouluviihtyvyyden kokoavaksi teoriaviitekehyykseksi.

Käytetty tutkimusmetodi, jossa tutkimuskohteet nostetaan kanssatutkijoiksi ja tie- donluojiksi, muodosti mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella tutkimukseen osallistuneiden toimijuutta tutkimusta tehtäessä. Siksi lähdin myös tutkimaan op- pilaiden tekemiä aloitteita toimintatutkimuksessani. Halusin selvittää, miten juuri tämä toimintatutkimus on onnistunut olemaan oppilaita osallistava menetelmä. Tarkastelin siksi heidän tekemiään erilaisia toimijuuden aloitteita.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- Miten toimijuus ja kontrolli ilmenevät kouluviihtyvyyden eri osa-alueissa, kun kuudesluokkalaiset oppilaat pohtivat kouluviihtyvyyttä sekä siirtymää yläasteelle nykyisestä oppilaslähtöisyyttä korostavasta kyläkoulusta?
- Miten toimintatutkimus metodina tuki oppilaiden toimijuutta?
  - Millaisia aloitteita toimintatutkimuksen vuorovaikutuksellinen tilanne saa tutkimukseen osallistuvat kuudesluokkalaiset tekemään?

Näihin kysymyksiin lähdin vastaamaan etnografisella tutkimusotteella, jota esitelen seuraavaksi.

### 3.2 Etnografinen lähestymistapa

Etnografia –termin voisi kääntää kirjaimellisesti ihmisistä kirjoittamiseksi (James, 2007a, 246). Itse etnografisen tutkimuksen määritelmä on myös hyvin laaja ja moniselitteinen. Ylipäätään koulumaailmassa tapahtuvaa etnografista tutkimusta määrittelee tutkijan osallistuminen tutkimansa yhteisön arkeen sekä tutkimukseen kerätty laaja, monipuolinen aineisto. (Gordon, Holland & Lahelma, 2007, 188.)

Etnografisessa tutkimuksessa käytetään usein termiä ”kenttä”, joka monitahoisuudessaan kuvaa paikkaa ja aikaa, jossa tutkimus tapahtuu. Etnografisessa tutkimuksessa koulu voidaan nähdä hyvin tarkkarajaisena tutkimuskenttänä, koska koulua ja siellä tapahtuvaa toimintaa määrittelevät yhteiskunnan asettamat raamit. Kouluinstituution puitteet määritellään yhteiskunnan säädöksissä sekä valtakunnallisissa ja kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa. (Lahelma & Gordon, 2007, 17.) Toki koulut eroavat omissa opetussuunnitelmissaan ja niiden mukanaan tuomissa painotuksissa.

Etnografisesta näkökulmasta tutkimukseen osallistuvat on valittu niin sanotusti sopivuutensa perusteella (expedient selection). Tällaisessa tutkimuskohteiden sopivuuteen perustuvassa valinnassa tutkimukseen osallistujat ovat paikalla tutkimuksen hetkellä tai he ovat kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta (Freebody 2006, 76). Tutkimukseen osallistuvat tässä tutkimuksessa valittiin nimenomaan

tämän kaltaisista syistä: oppilaat ovat helposti tavoitettavissa ja tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen koulusiirtymä oli oppilaille ajankohtainen.

Usein etnografinen tutkimus on pitkällä aikavälillä tehtävää ja useita havainnointitunteja sisältävää (kts. esim. Paju, 2011; Rainio, 2010; Gordon ym. 1999). Tästä syystä oma, lyhytkestoinen tutkimukseni ei ole puhtaasti etnografinen, mutta tutkimus on saanut etnografisia vaikutteita. Osallistumiseni tutkimuskohteena olevan koulun arkeen ja siellä opettaminen avasi minulle tutkijana mahdollisuuden luoda erilainen suhde oppilaisiin ja nähdä heidän arkeaan. Huttunen (2010) kirjoittaaakin, että lyhytkestoisessakin etnografisessa tutkimuksessa kentällä oleminen on merkityksellistä. Kentällä tutkija voi muodostaa erilaiset suhteet tutkimuskohteisiin ollessaan heidän kanssaan arjessa tekemisissä. (Huttunen, 2010, 46.) Läsnaoloni kentällä avasi minulle koulun toimintaa ja auttoi ymmärtämään oppilaiden kertomuksia paremmin juuri heidän kontekstistaan.

### **3.2.1 Koulu etnografisena tutkimuskohteena**

Kouluista voidaan analyttisesti erottaa kolme kerrostumaa, jotka toki arjessa kietoutuvat yhteen kokonaisuudeksi. Virallisella koululla tarkoitetaan koulun formaalia puolta, jota määrittävät niin yhteiskunnalliset säädökset kuin opetussuunnitelmaakin. Virallinen koulu ilmenee kouluarjessa esimerkiksi opetusmenetelminä ja oppimateriaaleina. Koulussa vallitsevien järjestyssääntöjen, sekä oppilaiden ja opettajien välisen hierarkian voi myös liittää osaksi virallista koulua. Virallisen koulun kerrostumaan liittyy myös luokkahuoneissa tapahtuva opetuksellinen vuorovaikutus. (Lahelma & Gordon, 2003a, 10; Gordon ym., 2000, 65–71.) Virallinen koulu onkin hyvin näkyvä osa kouluinstituution arkea ja jokapäiväistä toimintaa.

Toinen hyvin näkyvä osa koulun kerroksia on fyysinen koulu. Koulu fyysisenä tilana luo ne puitteet, jossa toiminta tapahtuu. Sen lisäksi fyysinen koulu viittaa siihen säätelyyn, jota tapahtuu esimerkiksi liikkeen ja äänen suhteen. Pelkkä fyysinen rakennus ja sen luokkahuoneet ilmentävät osaltaan sitä pedagogiikkaa ja valtakulttuuria, mikä koulussa vallitsee. (Lahelma & Gordon, 2003a, 10; Gordon ym., 2000, 136–138.) Fyysinen koulu määrittää siis keskeisesti tilaa, ja siten asettaa osittain mahdollisuuksia ja rajoituksia sille, mitä voi tehdä. Yksinkertaisesti jo se, että koulualue usein on rajattu eivätkä oppilaat pääse koulurakennuksessa

mihin tahansa lukittujen ovien takia, asettaa puitteet mahdolliselle toiminnalle ja rajoittaa liikkumista.

Informaali kerrostuma koulussa viittaa siihen vuorovaikutukseen, joka tapahtuu varsinaisen opetuksen ulkopuolella. Se voi olla oppilaiden ja opettajien keskinäistä vuorovaikutusta, tai oppilaiden oman kulttuurin luomaa. Tässä niin sanottu epävirallisessa kerrostumassa muodostetaan erilaisia hierarkioita. (Lahelma & Gordon, 2003a, 10.) Informaali koulu vahvasti läsnä kouluarjen vuorovaikutuksessa. Niin oppilailla kuin opettajillakin on koulupäivän aikana hetkiä, jolloin irtaututaan varsinaisesta koulutyöstä vaikkapa välitunnille tai luokasta toiseen siirtymiseen. Näissä tilanteissa informaali keskustelu saa sijaa. Toki myös tunnilla tapahtuu informaalia vuorovaikutusta, yleensä oppilaiden kesken. (Lahelma & Gordon, 2003b, 42.) Virallisen koulun ja sitä raamittavan opetussuunnitelman ulkopuolinen toiminta on myös osa informaalia koulua (Gordon ym., 2000, 135).

Koulun kerrostumien erottaminen tutkimuksessa on mielekästä, jotta koulun moniulotteisuus saadaan tuotua esiin. Näin mikään osa-alue ei jää huomiotta, vaan koulua pystytään paremmin tarkastelemaan sinä kompleksisena kokonaisuutena, joka se on. (Lahelma & Gordon, 2003a, 10.) Tässä tutkimuksessa käytin koulun eri kerrostumia tehdessäni alustavaa sisällönanalyysiä. Vaikka kerrostumat eivät muodostuneet lopulta varsinaisiksi kategorioiksi, olen käyttänyt ajatusta koulun eri kerrostumista kuvatessani koulun arkeen liittyviä toimijuuden ja kontrollin ilmiöitä.

### **3.2.2 Lapsinäkökulmainen toimintatutkimus**

Etnografinen tutkimus on avannut paremman mahdollisuuden tutkia lapsia heidän omassa ympäristössään ja heidän omasta näkökulmastaan. Lapsia ei nähdä vain tutkimuksen kohteina, vaan heidät otetaan etnografisessa tutkimuksessa huomioon vakavammin. Heidät nähdään toimivina subjekteina osana tutkimusta. Tutkimus on myös laajentunut käsittämään kaikkia erilaisia lasten elämän osa-alueita entisen kapea-alaisen näkökulman sijaan. Tällainen tutkimus tuo paremmin esiin lasten oman äänen, joka muuten helposti saattaa jäädä kuulumattomiin. (James, 2007a, 246- 250, 255.)

Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa nostetaan lapset keskiöön tiedon tuottajina ja käytetään lapsia osallistavia tutkimusmenetelmiä. Pyrkimys on, että lapset pääsevät itse kertomaan omista kokemuksistaan ilman aikuisen vaikuttamista siihen, mitä kerrotaan. (Karlsson, 2012, 18–24, 49). Pyrittäessä tutkimaan lasten arkea ja selvittämään heidän näkökulmiaan ja ajatuksiaan, tutkijan on pyrittävä irtautumaan omista oletuksistaan, sillä usein tutkijan oletukset eivät lainkaan vastaa lasten todellisuutta (Cook & Hess, 2007, 30–31). Etnografisessakin tutkimuksessa on huomioitava, että mahdollisuus jonkun toisen näkökulman saavuttamiseen on kuitenkin rajallinen. Tutkijan kannalta onkin keskeistä pyrkiä pois aikuisuuden luomasta ”tietäjän” roolista, ja olla se erilainen aikuinen, joka tulee kysymään tietoa lapsilta. (Lappalainen, 2007, 67–68.) Antaakseni oppilaille tilaa tulla kuulluiksi pyrin sallimaan heille mahdollisimman vapaat kädet tutkimuksessa.

Pyrkiessäni luomaan mahdollisimman lapsilähtöisen tutkimuksen, menetelmäksi valikoitui toimintatutkimus. Toimintatutkimus on kuitenkin hyvin monimuotoinen metodi (Kemmis & McTaggart, 2005, 560–571), ja siksi sen määrittely ei ole yksiselitteistä. Toimintatutkimuksessa voidaan monipuolisesti hyödyntää tapaustutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen tapoja (Freebody, 2006, 86). Åkerström & Brunnberg (2012) määrittelevät tutkimuksen, jossa tutkittavien rooli nostetaan objekteista aktiivisiksi kanssatutkijoiksi, toimintatutkimukseksi (action research). Toimintatutkimusta voisi tässä tapauksessa kuvata tutkimuspiiriksi, jossa osallistajat ovat mukana niin tiedon hankinnassa, sen analysoinnissa kuin mahdollisesti jopa raportoinnissa. Tutkimukseen osallistuvat ovat tällöin ennemminkin kanssatutkijoita kuin vain tutkimuksen kohteita. (Åkerström & Brunnberg, 2012, 529.)

Keskeistä toimintatutkimuksessa on, että sillä pyritään saamaan aikaan jonkinlaista muutosta joko yksilön toiminnassa tai ympäröivässä yhteisössä. Yhteiseen toimintaan osallistumalla reflektoidaan kriittisesti niin yhteistä kuin omaakin toimintaa, ja haetaan muutosta. Samalla se rohkaisee kehittämään oma-aloitteisuutta muuttaa asioita. On kuitenkin huomioitava, ettei toimintatutkimuksella aina suoraviivaisesti saavuteta voimaantumista ja asioiden uudistamista. Ajatukset ryhmässä saattavat jäädä lopulta kauas arjesta ja niiden toteuttaminen voi olla hankalaa. (Kemmis & McTaggart, 2005, 560–571.) Toimintatutkimuksen oma-



aloitteisuuden kehittäminen onkin vahvasti ollut oma tavoitteeni tässä tutkimuksessa. Olen halunnut antaa oppilaille myös mahdollisuuksia pohtia käytännössä omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa ja osallistua kouluarjen parantamiseen. Tähän olen pyrkinyt soveltamalla tutkimuksessa tulevaisuusdialogi –menetelmää.

### **3.2.3 Tulevaisuusdialogi ryhmäkeskustelun menetelmänä**

Ympäristö asettaa meidät ajasta ja paikasta riippuvaan rooliin, joka saattaa rajoittaa kerrontaamme. Tulevaisuuteen suuntautuva puhe taas irrottautuu näistä puitteista ja mahdollistaa eri tavalla perinteisistä kaavoista vapautuneen kerronnan. Tutussa ryhmässä dialogia kuitenkin muokkaa keskustelijoiden omat aiemmat kokemukset sekä ajatus omaan puheenvuoroon kohdistuvasta arvioinnista (Ollila, 2008, 30, 51). Tässä tutkimuksessa yhdeksi menetelmäksi valikoitui ryhmäkeskustelu sen äsken mainituista haasteista huolimatta. Ryhmäkeskustelu on rikasta vuorovaikutusta, jossa voidaan jakaa kokemuksia, pyrkiä saamaan tietoa keskustelun aiheena olevasta ilmiöstä ja ideoida uusia näkökulmia (Valtonen, 2009, 226–227). Etenkin yhteisen tiedon luominen oli oppilaiden lähitulevaisuutta käsittelevän toimintatutkimuksen yksi keskeinen tavoite.

Tulevaisuuteen suuntaaviin keskusteluihin on kehitetty erilaisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt pohjana tulevaisuusdialogi -menetelmää, jota hyödynnetään muun muassa sosiaalialalla. Tulevaisuusdialogista käytetään myös muita termejä, esimerkiksi tulevaisuuden muistelu tai verkostodialogi (esim. Seikkula & Arnki, 2009; Arnkil, 2006). Itse käytän tässä tutkimuksessa termiä tulevaisuusdialogi, koska se kuvaa mielestäni parhaiten dialogisuuden keskeistä asemaa tulevaisuuteen suuntautuvassa työskentelyssä. Arnkil (2006) esittää, ettei dialogisuudelle ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan se viittaa yleisesti vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Dialogisuudessa korostuu luottamus ja halu etsiä yhdessä ratkaisuja vallitseviin tilanteisiin. (Arnkil, 2006, 104). Koska tulevaisuusdialogilla pyritään vaikuttamaan ryhmän toimintaan, se voidaan mieltää kuuluvaksi toimintatutkimuksellisiin menetelmiin (Denzin & Lincoln, 2000, Arnkil, 2006, 104, mukaan).

Tulevaisuusdialogien avulla pyritään ratkomaan kysymyksiä luomalla vuorovaikutustilanne, jossa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välinen katkos pyritään ylittämään. Tämä tehdään kuvittelemalla itselle mieluisaa tulevaisuutta,

jota lähdetään sitten yhdessä käsittelemään. (Arnkil, 2006, 105–109.) Tällainen tulevaisuuden kuvittelu antaa osallistujille mahdollisuuden käyttää omaa mielikuvitustaan. Kyseessä on kuitenkin menetelmä, jolla voidaan parhaimmillaan karottaa niin toiveita ja huolia kuin vahvistaa myös toiveikkuutta. Vaikka kyseessä on eräänlainen haastattelutilanne, tutkijalla ei ole valmiita kysymyksiä, vaan hän ohjailee ryhmäkeskustelua luovasti. Dialogin tarkoituksena on löytää osallistujille omakohtaisia ja konkreettisesti arkeen siirrettäviä muutoksia. Ilman konkreettisia toiminta-ajatuksia keskustelu muutoksesta jää helposti vain puheeksi, eikä siirry varsinaiseen käytäntöön arjessa. Tarkoitus on kuitenkin aina saada jonkinlaista positiivista muutosta lähitulevaisuuteen. (Seikkula & Arnkil, 2009, 72–76.)

Tulevaisuusdialogi -menetelmälle on olemassa tyypillinen kaava, jolla sitä toteutetaan. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan noudattanut menetelmää sanatar-kasti, vaan poimin siitä keskeisimmät ideat. Pyysin oppilaita tulevaisuusdialogi-maisesti kuvittelemaan tulevaa siirtymää yläkouluun ja pohtimaan, millainen viihtyisä yläkoulu voisi olla. Oppilaiden kuvitelmat olivat vahvasti kiinni siinä oikeassa yläkoulussa, johon he olivat siirtymässä, kun taas tulevaisuusdialogissa voidaan käsitellä myös täysin kuvitteellista tulevaisuutta. Oppilaat eivät kuitenkaan varmasti voi tietää, millaista yläkoulussa tulee olemaan, vaikka kuulopuheet ja ajatukset värittävätkin heidän mielikuviaan. Tutkimuksella olikin nimenomaan tulevaisuusdialogisia mahdollisuuksia pohtia lähestyvää koulusiirtymää ja löytää mahdollisuuksia itse vaikuttaa omaan kouluviihtyvyyteen tulevaisuudessa.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Näin vahvasti etnografisia piirteitä sisältävälle tutkimukselle on sen luotettavuuden kannalta tärkeää kuvata avoimesti ja tarkasti niin tutkimuksen toteutus kuin tutkimuskenttä, jotta lukija saa hyvän käsityksen tutkimuksen puitteista. Tässä pääluvussa kerronkin, kuinka toteutin tutkimukseni keväällä 2016. Ensimmäisenä kuvailen tutkimuskoulua ja sen pedagogiikkaa, jonka jälkeen avaen toimintatutkimukseni eri työskentelyvaiheet.

### 4.1 Tutkimuskoulun kuvaus<sup>3</sup>

Tutkimuskoulu on Etelä-Suomessa sijaitseva pieni, noin 60 oppilaan kyläkoulu. Opetusta on luokka-asteilla 1-6 kolmessa yhdysluokassa. Sijainniltaan koulu on syrjäinen: lähellä on pitkälti luontoa sekä harvaa omakotiasutusta. Osa oppilaista kulkee kouluun kuitenkin jopa hieman kauempaa, sillä kyläkoulun idyllisyyden lisäksi sen harjoittama pedagoginen suuntaus on herättänyt kiinnostusta.

Tutkimuskoulussa sovelletaan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa, jossa keskeistä on oppilaan oma, aktiivinen oppiminen. Koulun pedagogisissa asiakirjoissa korostetaan oppimaan oppimista, jonka tausta-ajatuksena on mahdollistaa elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen sekä aktiivinen kansalaisuus. Koulussa harva oppitunti koostuu täysin opettajajohtoisesta opetuksesta, ja usein oppilaat opiskelevat aktiivisesti itsenäisesti tai ryhmässä. Tällöin opettajan rooli on toimia enemmänkin ohjaajana kuin opettajana. Ajatus on, että oppilaiden omatoimisuudesta johtuen opettajalla jää enemmän aikaa auttaa oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita.

Koulun verkkosivuilla kerrotaan, että oppilas pääsee arvioimaan omaa oppimistaan pohtimalla omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Aktiivisuuteen tuetaan ottamalla oppilaat mukaan esimerkiksi viikon aikana tehtävien projektien ja niiden tavoitteiden määrittelyyn. Oppilaat vastuutetaan hoitamaan sovitut tehtävät, ”urakat”, viikon loppuun mennessä. Etenkin vanhemmat oppilaat joutuvat itse

---

<sup>3</sup> Tämä luku perustuu omiin havaintoihini kentällä, keskusteluihini oppilaiden ja opettajien kanssa, koulun dokumentteihin, sekä kandidaatintutkielmaani (Kurkela, 2015), jonka tein samassa koulussa. Tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi suoria lähdeviittauksia ei käytetä.

pitämään huolta siitä, että tehtävät on tehty ajallaan. Seuraamukset keskeneräisestä urakasta vaihtelee luokka-asteesta riippuen, mutta kuudennella luokalla yleinen käytäntö näytti olevan, että urakka tehdään loppuun koulun jälkeen, jos sitä ei ole tehty määräaikaan mennessä.

Toimintatavat tutkimuskoulussa ovat hyvin vapaita, ja tuntuvat kumpuavan vahvasti oppilaiden omista kiinnostuksista. Kirjoja käytetään oikeastaan vain matematiikassa ja kieltenopetuksessa. Havaintojeni mukaan oppilaiden sallitaan myös liikkua koulussa hyvin vapaasti, jolloin he saattavat etsiä mieluisan työskentelypaikan koulun ruokala/kirjastosta, käytävältä tai vaikkapa liikuntasalista. Myös välitunnit olivat oppilaiden vapaata aikaa, ja he saivat viettää niitä halutessaan myös sisällä, vaikka ulkoiluun kannustettiin. Koulussa oli sovittu yksi yhteinen ulk välitunti.

Koulun toiminnan ideologiaa kuvaavaan dokumenttiin on kirjattu oppilaiden osallistuminen, koska oppilaat haluavat olla päättämässä heitä koskevista asioista. Ajatusta dokumentissa kuvataan sillä, että koulussa ollaan ensisijaisesti oppilaita varten, joten siksi on tärkeää ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon. Koulun arvoissa korostetaan vastuun elävän vapaudesta. Tutkimuskoulu tuntuukin pyrkineen omalla ideologiallaan tarttumaan pedagogiseen paradoksiin sillä tiedoisella valinnalla, että oppilaille on annettava vapautta, jotta heistä voi tulla aktiivisia, vastuuta kantavia toimijoita. Tutkimuskoulun voisi sanoa olleen osaltaan edelläkävijä pedagogisessa ideologiassaan ja oppilaslähtöisyydessään.

Tutkimukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset olivat ainakin osittain olleet koko kuusi vuotta samassa porukassa, ja osa kertoi olleensa jopa kauemmin tekemisissä samojen oppilaiden kanssa. Havaintojeni mukaan luokalle oli muodostunut omia pienempiä ja isompia klikkejä, jotka näyttäytyivät helposti ”oman kivan” pitämisenä yhteisillä tunneilla. Välillä tähän täytyi puuttua. Yhteensä 5.-6. luokassa oli yhdeksän kuudesluokkalaista, jotka kuulemani perusteella olivat menossa kahteen eri yläkouluun.

## 4.2 Toimintatutkimuksen toteuttaminen

Toimintatutkimuksessa on erotettavissa kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe on käsitteellistämisvaihe, jossa tutkija (researcher) ja kanssatutkijat (research partners) käsitteellistävät tutkimusaihetta pohtien, mitä aiheeseen liittyy tai ei liity. Tämän vaiheen jälkeen seuraa aineistonkeruu, jossa muodostetaan tutkimuskysymykset ensimmäisen vaiheen teemoista ja tutkitaan niitä valitulla tavalla. Viimeinen vaihe on aineiston analyysi, jossa kanssatutkijat ovat vahvasti mukana. (Åkerström & Brunnberg, 2012, 529, 532–534.) Nämä vaiheet näkyvät myös tutkimuksessani hieman muokattuina, koska tutkimustilanne eli koko ajan oppilaiden omasta toiminnasta johtuen sekä aikataulun takia.

Toteutin tutkimuksen keväällä 2016 oltuani opettamassa kyseisessä koulussa noin viisi viikkoa. Vaikka toimin pääasiassa eri luokka-asteella, koulun pienuuden ja yhteisöllisyyden ansiosta kuudesluokkalaiset tiesivät minut ja minä heidät. Olin ollut ohjaamassa 5.-6.-luokan ilmaisutaidontunteja sekä koko koulun yhteisiä ilmiöprojektiin liittyviä tunteja. Lisäksi oppilaat yhdistivät minut viimeistään tämän tutkimuksen aloitusvaiheessa vuosi sitten tekemääni kandidaatintutkielmaan, johon he olivat osallistuneet. Apunani oli ryhmäkeskustelussa kollegani, joka oli oppilaille samalla tavalla tuttu kuin minäkin. Kollegani auttoi minua keskusteluosiossa kirjaamalla oppilaiden sanomisia muistiin.

Seuraavaksi esitän tutkimuksen eri vaiheet oppilaiden kanssa jaotellen ne Åkerströmin ja Brunnbergin (2012, 529) tavoin. Ensimmäinen vaihe oli tutkimuksen aloitus ja käsitteellistämisvaihe, jota seurasi itsenäinen aineistontuottamisen vaihe. Tämän jälkeen oli yhteinen, oppilaita osallistava analyysivaihe, jota seurasi itsenäinen, reflektiivisen tuotoksen työstäminen.

### 4.2.1 Ensimmäinen vaihe: aloitus ja käsitteellistämisvaihe

Aloitimme tutkimuksen kokoontumalla koko kuudennen luokan kanssa tyhjästä huoneeseen. Alussa kävin lyhyesti läpi, että olen kiinnostunut siitä, miten oppilaat ajattelevat kouluviihtyvyyden toteutuvan yläasteella, ja pyysin heidän apuaan tutkimusaineiston keräämisessä. Kaikki yhdeksän suostuivat tutkimukseen.

Käsitteenmäärittelyn kouluviihtyvyydelle tein palauttamalla oppilaiden mieliin heidän osallistumisensa kandidaatintutkielmaani. Kandidaatintutkielmassani tutkin, millaisia asioita kyseisen koulun 5.–6. luokkalaiset ja koulun henkilökunta nostavat esiin ottaessaan valokuvia tilanteista, jotka tekivät koulupäivän aikana heidät onnellisiksi. Tutkimusaineisto jakautui aika selkeästi oppilaiden osalta Konun (2002) hyvinvointimallin kolmeen osa-alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen.

Sosiaalisissa suhteissa korostui erityisesti koulukavereiden ja koulun yhteisöllisyyden merkitys. Koulun olosuhteissa oppilaat kuvasivat tiettyjen paikkojen olevan viihtyisiä (esimerkiksi luokan sohva), sekä estetiikkaa, turvallisuutta ja koulupäivän rakenteeseen liittyviä seikkoja viihtyvyyden tekijöinä. Oma osallisuus ilmeni mahdollisuutena osallistua yhteisöllisesti tapahtumien järjestämiseen sekä oman osaamisen positiiviset kokemukset ja saavutukset. (Kurkela, 2015, 17–32.)

Käsitteenmäärittely oli lyhyt, suullinen keskustelu, mutta kouluviihtyvyys käsitteenä vaikutti olevan oppilaille ajatuksia herättävä. He esittivät heti ideoita, mitä viihtyvyys yläasteella voisi olla.

#### **4.2.2 Toinen vaihe: tutkimusaineiston tuottaminen**

Tutkimusaineistoa kerätessä on tarkoitus yhdessä muodostaa tutkimuskysymykset ja tutkia niitä valitulla tavalla (Åkerström & Brunnberg, 2012, 529, 532–534). Tässä tutkimuksessa aineiston tuottaminen lähti kuitenkin tutkijalähtöisesti minun esittämistä tutkimuskysymyksistä, johtuen aikataulullisista syistä. Oppilaat saivat tehtäväksi pohtia, mitkä asiat voisivat olla sellaisia, jotka saavat heidät viihtymään yläasteella tai mitkä voisivat olla sellaisia asioita, jotka eivät tee yläasteesta viihtyisää. Ohjeistuksessa korostettiin, ettei vielä voi tietää, millainen yläaste tulee olemaan, mutta nyt oli tarkoitus herätellä ajatuksia, millainen yläaste voisi olla. Vaikka en tehtävän ohjeistuksessa puhunutkaan ”tulevaisuuden muistelusta”, tulevaisuudialoginen näkökulma on vahvasti läsnä vapautena kuvitella yläkoulu omista näkökulmista lähtien.

Tutkimuksessa ilmaisutapa oli kaikille vapaa, joten varsinaisesti tutkimusta sai lähteä toteuttamaan itselleen mieluisimmalla tavalla. Pohdimme yhdessä millaisia erilaisia tapoja voisi käyttää. Lyhyen keskustelun jälkeen olimme ideoineet

mahdollisina keinoina esimerkiksi fiktiivisen kirjoittamisen, piirtämisen ja valokuvaamisen. Itsenäinen työskentelyvaihe kesti noin viikon, ja tarkoitus oli, että tämän viikon aikana oppilaat tuottaisivat tutkimusaineiston, jota seuraavassa vaiheessa analysoidaan.

#### **4.2.3 Kolmas vaihe: oppilaiden oma analyysi**

Itsenäisen työskentelyn jälkeen minä, kollegani ja kuudennen luokan oppilaat tapasimme koulun liikuntasalissa aineiston analyysin merkeissä. Kuten aiemmin jo mainitsin, kanssatutkijat ovat toimintatutkimuksen analyysissa vahvasti mukana, ja keskustelemalla haetaan yhteinen vastaus tutkimuskysymyksiin (Åkerström & Brunnberg, 2012, 529, 532–534). Tarkoitus oli lähteä tarkastelemaan itsenäisesti tehtyjä töitä ja pohtimaan, näkyykö niissä samankaltaisuuksia. Heti kävi ilmi, että vain neljä oppilaista oli tehnyt itsenäisen työn. Muut oppilaat kirjoittivat hurjaa vauhtia matkalla liikuntasaliin asioita paperille. Tämä sekoitti hieman tutkimusasetelmaani, jossa oli tarkoitus saada oppilaat vahvasti mukaan tuottamaan ja analysoimaan aineistoa. Ohjeistin kaikesta huolimatta oppilaita katselemaan muiden kirjoitelmista samankaltaisuuksia ja muita heistä mielenkiintoisia asioita.

Vaikka olin ajatellut tämän vaiheen olevan itsenäistä työskentelyä, oppilaat suuntautuivat heti keskustelemaan kavereidensa kanssa. Tämän huomattessani aloitin keskustelun videokuvaamisen keskustelumuiistiinpanoja tukevaksi materiaaliksi. Luokka jakautui selkeästi kahteen porukkaan: hiljaisiin työskentelijöihin ja äänekkäämpiin, joiden keskustelu ja keskittyminen toisinaan myös herpaantui. Kamera aiheutti osaltaan levottomuutta, vaikka olin selittänyt, miksi kuvaan keskustelun. Pyrin puuttumaan ryhmän toimintaan kaikissa vaiheissa mahdollisimman vähän, mutta rauhattomuuden ilmentyessä esimerkiksi tavaroiden heittelynä tai keskustelun juututtua paikoilleen, ohjasin huomion takaisin tehtävään.

Kun oppilaat olivat jonkin aikaa katselleet muiden tuotoksia, ohjeistin heitä koamaan yhteen heidän luokkansa ajatukset. Ryhmän analyysitapa oli siis tässä osiossa vahvasti sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä aineistosta korostetaan tutkimukselle relevantteja ilmiöitä ja karsitaan epäolennaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 109). Juuri tätä oppilaat tekivät keskustellessaan ja kootessaan asioita yhteen ylä- ja alakäsitteiksi.

Oppilaat valitsivat keskuudestaan itseohjautuvasti kirjurin ja lähtivät kokoamaan yhdelle paperille ensin kivan yläkoulun ja sen jälkeen epämiellyttävän yläkoulun piirteitä. Jouduin puuttumaan erään kaveriporukan käyttäytymiseen muutamaan otteeseen ja ohjaamaan kahta vetäytynyttä oppilasta mukaan keskusteluun, mutta loppujen lopuksi kaikki olivat mukana työstämässä yhteistä kuviota. Myös tämä keskustelu kirjattiin muistiinpanoina ja videona. Teknisistä haasteista johtuen video katkeaa keskustelun loppupuolella, ja aineistona epävihiytyisistä koulusta on osittain siis vain kollegani kirjaamat keskustelumistiinpanot, oppilaiden ajatuskuvio sekä heidän kirjoitelmansa.

#### **4.2.4 Neljäs vaihe: oppilaiden reflektiota nykytilanteesta ja omasta toiminnasta tulevaisuudessa**

Yksi toimintatutkimuksen osa on ratkaisumallien ja toimintatapojen kehittäminen, mikä rikkoo vallitsevaa käsitystä siitä, kenellä on tieto ja mahdollisuus kehittää kouluinstituutiota (Freebody, 2006, 87). Tämä toimintatapojen kehittäminen jäi aikataulullisista syistä itsenäiseksi tehtäväksi. Työssä pyysin oppilaita pohtimaan yhteisen keskustelun mielessä pitäen, mitä sellaisia käytäntöjä nykyisessä koulussa on, joita toivoisivat voivansa viedä myös yläkoulun puolelle. Ohjeistin lisäksi oppilaat pohtimaan, kuinka he itse voisivat vaikuttaa kouluviihtyvyyteen yläkoulussa. Ilmaisumuoto oli jälleen vapaa, mutta toivoin jokaisen työssä olevan myös tekstiä.

Kirjallisesta tehtävästä muistutelllessaan luokan oma opettaja ehdotti, että oppilaat pohtisivat myös hieman opettajan vaikutusta kouluviihtyvyydelle. Tämä toi kirjoitelmiin mielenkiintoisen lisän juuri kontrollin ja toimijuuden näkökulmasta, jota lopulta omassa tutkielmassani päädyinkin tarkastelemaan.

Olen koonnut vielä selkeyden vuoksi tämän toimintatutkimuksen toteutuksen vaihe vaiheelta taulukkoon 1.

Taulukko 1: Toimintatutkimuksen toteutuksen vaiheet

Päivä		Tarkoitus	Aineisto
15.4.	Ensimmäinen vaihe: aloitus ja käsitteellistäminen	Tutkimusasetelman esittely ja osallistumispyyntö, aiheeseen herättely ja kouluviihtyvyysermin avaaminen.	



	Toinen vaihe: aineiston tuottaminen	Itsenäinen tehtävä: vapaa- muotoinen esitys omista ajatuksia, mitkä voisivat olla yläasteella asioita, jotka saavat tai eivät saa viihtymään.	2 oppilaalta ajatuskuvio 2 oppilaalta piirros
20.4.	Työskentelykerran aloitus	Tutkimuseettisten seikkojen läpikäynti: dokumentointi ja aineiston käyttö.	
	Kolmas vaihe: oppilaiden oma analyysi	Muiden tuotosten tarkastelu. Löytyykö niistä samankaltaisuuksia tai muuta mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää?	Muutamilta oppilailta kirjallisesti koontia heidän yhteisen keskustelunsa pohjalta. Videoaineisto sekä keskustelumuistiinpanot.
		Koko luokan yhteinen kooste tärkeiksi pidetyistä asioista ja asioiden suhteiden miettiminen.	Luokan yhteinen ajatuskuvio kivasta ja epämiellyttävästä yläkoulusta. Videoaineisto keskustelusta sekä keskustelumuistiinpanot.
Toukokuu	Neljäs vaihe: Itsenäinen jatko työskentely	Vapaa- muotoinen tuotos. Aiheena käsitellä yläkouluun siirtymistä ja pohtimalla esimerkiksi mitä hyviä toimintatapoja nykyisessä koulussa on, ja mitä niistä toivoisi mukaansa yläkouluun. Miten itse voi vaikuttaa viihtyvyyteen yläkoulussa ja vaikuttaako opettaja jotenkin viihtyvyyteen?	Kirjallisia ja kuvallisia tuotoksia kaikilta 9 oppilaalta.

#### 4.3 Pro Gradu -tutkielman aineiston analysointi sisällönanalyysin sekä vuorovaikutusanalyysin menetelmällä

Koulussa toteutetun toimintatutkimuksen jälkeen oli vuorossa tutkimuksessa käyttämäni aineiston analysointi. Käyttämäni aineisto ja sen analysointitapa jakautuu kahteen eri osioon. Vastatessani ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli kysymykseen siitä, millä tavoin oppilaat tuovat esiin ajatuksia toimijuudesta ja kontrollista kouluviihtyvyyden kontekstissa, on aineistonani oppilaiden toimintatutkimuksen yhteinen analyysikeskustelu (litterointi ja keskustelumuistiinpanot), sekä oppilaiden keskustelun jälkeen kirjoittamat vapaa- muotoiset kirjoitelmat.

Koska haluan nostaa esiin toimijuuteen ja kontrolliin liittyviä ilmiöitä kouluviihtyvyyden näkökulmasta, olen valinnut tämän aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin.

Tuomi ja Sarajärvi (2012) kirjoittavat, että teoriaohjaavassa analyysissä pääpaino on vahvasti aineistosta esiin nousevissa ilmiöissä, mutta samalla apuna käytetään keskeisiä teorioita. Aikaisemmasta tiedosta ja käsitteistä voidaan muodostaa viitekehyksiä, joiden avulla aineistoa voidaan jaotella. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 96–97.) Toimijuuden ja kontrollin teorit muodostivat sen teoriapohjan, josta lähdin teoriaohjautuvasti sisällönanalyysiin. Litteroitua keskustelua ja oppilaiden kirjoituksia tarkastellessani huomioni kiinnittyi vahvasti nimenomaan kontrollin ja toimijuuden ilmenemiseen oppilaiden puheessa. Vaikka osasyynä varmasti on oma aiempi kiinnostukseni toimijuuden ja kontrollin väliseen dilemmaan, tuntui toimijuus ja kontrolli korostuvan aineistossa.

Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan analyysissä pyritään pääsemään arkisesta ilmiön kuvauksesta teoreettisempaan kuvaukseen. Analyysissä liikkeelle lähdetään aineistoa pelkistämällä, jossa aineistosta korostetaan tutkimukselle relevantteja ilmiöitä ja karsitaan epäolennaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 109–112.) Pysin löytämään aineistosta kaiken toimijuuteen ja kontrolliin viittaavan ja tarkastelemaan jokaista puheenvuoroa näistä näkökulmista. Litteraatista sivuutin ainoastaan omat puheenvuoroni tai epäselvät kohdat, joissa oppilaat puhuivat päällekkäin. Koska puheenvuorot ja kirjoitelmät saattoivat toisinaan olla pitkiä tai samaan asiaan liittyviä, aloin pelkistää niitä värikoodaamalla.

Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin aineistoa. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat (2012), että aineistoa saadaan tiivistettyä yhdistämällä ryhmittelyssä aineistosta nousevat samanlaiset pelkistetyt ilmaukset alaluokaksi, jolle annetaan ilmiötä kuvaava nimi. Alaluokkia aletaan taas yhdistää kuvaavammaksi yläluokaksi, ja siitä taas pääluokaksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 110–112.) Oppilaiden keskustelusta ja kirjoitelmista alkoikin laajemmin tarkasteltuna nousta esiin selkeästi samantyyppisiä ilmiöitä. Koska tavoitteenani oli tarkastella kontrolliin ja toimijuuteen liittyviä ilmiöitä kouluviihtyvyyden näkökulmasta, päädyin luokittelemaan aineiston Konun (2002, 43) kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin. Aiemman kouluviihtyvyyden määrittelyn mukaan, tässä analyysissä pääkategoriat muodostuvat kolmesta

Konun esittämästä kouluhyvinvoinnin osa-alueesta: koulun olosuhteista (having), sosiaalisista suhteista (loving) ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being).

Toinen tutkimuskysymyksen keskittyi toimintatutkimuksen tarkasteluun oppilaita aktivoivana menetelmänä. Koska halusin selvittää, kuinka oppilaat saivat toimintatutkimuksen kaltaisessa, oppilaita osallistavassa tutkimuksessa mahdollisuuden toimijuuteen, lähdin analysoimaan ryhmäkeskustelun vuorovaikutustilanteita vuorovaikutusanalyttisesti Linelliä (1998) ja Rainiota (2008) mukaillen. Tarkastelun kohteena oli siis toimintatutkimuksen analyysivaiheen keskustelu, ja tarkemmin koko ryhmän jäsenten tekemät aloitteet. Aineistona käytin keskustelusta kuvaamaani videota kokonaisuutena sekä siitä tekemääni litteraattia.

Rainio (2008) on kehittänyt omaan tutkimukseensa Linellin (1998) innoittamana tavan analysoida oppilaan toimijuutta tämän tekemissä aloitteissa. Voidakseen analysoida leikkimaailmaan osallistuvan oppilaan tekemiä aloitteita toimijuuden näkökulmasta, Rainio kehitti tavan kategorisoida oppilaan aloitteita. Hän esitti Linnelliä (1998) vahvasti mukaillen kolme toiminnan orientointitapaa: passiivinen, responsiivinen ja aloitteellinen. (Rainio, 2008, 122–123; Rainio, 2012, 120–124.)

Passiiviseksi luokitellaan toiminta, jossa oppilas ei osoita ollenkaan osallisuutta toimintaan. Responsiivinen toiminta taas näyttäytyy toimintaan osallistumisena esimerkiksi ohjeiden seuraamisena ja kysymyksiin vastaamisena, eli toimintana, jota luokahuoneessa näkee usein. Aloitteellinen toiminta on aktiivisempaa toimintaa kuin responsiivinen ja passiivinen toiminta. Aloitteellinen toiminta voidaan luokitella neljään alaluokkaan. Toimintaa tukevassa aloitteessa oppilas antaa tukensa jonkun muun esittämälle idealle, kun taas rakentavassa aloitteessa oppilas pyrkii kehittämään toimintaa esimerkiksi omalla ideallaan. Hajottavat aloitteet pyrkivät rikkomaan toimintaa ja toisaalta auttamaan toimijaa löytämään itselleen paikan toiminnasta hajottamalla vallitsevia toiminnan rakenteita. Vastustavat aloitteet taas kapinoivat koko toimintaa, suunnitelmaa tai ylipäätä tilanteen auktoriteettia vastaan. Hajottavat ja vastustavat aloitteet voivat olla myös päällekkäisiä. (Rainio, 2008, 122–123; Rainio, 2012, 120–124.) Omassa tutkimuksessani käytin tätä Rainion analyttistä työkalua analysoidessani toimintatutkimuksen ryhmäkeskustelua ja siinä näkyviä toimijuuteen viittaavia aloitteita.

Pyrkiessäni analyysissäni avoimuuteen, olen käyttänyt keskustelusta tai oppilaiden teksteistä suoria lainauksia. Koska tarkoitukseni on kuvata esiintyviä ilmiöitä yleisellä tasolla, en ole korostanut kenen tuottama yksittäinen ajatus tai puheenvuoro on. Dialogeissa olen eritellyt puhujat kirjaimin selkeyden vuoksi (esimerkiksi oppilas A, oppilas B ja niin edelleen), mutta sama kirjain ei seuraavassa dialogissa ole välttämättä sama oppilas. Analyysissä esitetyt lainaukset erottaa toisistaan siten, että puheenvuorot esitetään lainausmerkein ja kirjaintunnistein, kun taas oppilaiden kirjoittamat kommentit ilman lainausmerkkejä ja merkintää oppilaasta.

## 5 Koulun kontrolli ja nuorten kaipuu vapauteen

Tässä pääluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli miten toimijuus ja kontrolli ilmenevät kouluviihtyvyyden eri osa-alueissa, kun kuudesluokkalaiset oppilaat pohtivat kouluviihtyvyyttä sekä siirtymää yläasteelle nykyisestä oppilaslähtöisyyttä korostavasta kyläkoulusta. Keskeisenä ilmiönä aineistosta täytyy nostaa esiin se, että kaiken kaikkiaan oppilaat näkivät yläasteella monia mahdollisuuksia viihtyvyyteen. Yleisesti keskustelussa nousi esiin koulun fyysisiin puitteisiin ja ympäristöön liittyviä asioita, joiden ajateltiin olevan yläasteella nykyistä koulua paremmin. Oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi kuitenkin vahvasti se, että nykyisessä koulussa oli paljon asioita, joita oppilaat kertoivat jäävänsä kaipaamaan.

Olen luokitellut oppilaiden esiintuomat ilmiöt kolmeen pääkategoriaan, jotka pohjautuvat Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malliin. Koska niin toimijuus kuin kontrollikin esiintyivät pedagogisen paradoksin mukaisesti rinnakkain, käsittelen ne yhdessä aina tietyn viihtyvyyden osa-alueeseen liittyen.

### 5.1 Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen

Konu (2002) on käyttänyt vahvasti Allardtin hyvinvointiteoriaa oman mallinsa pohjana. Allardtin hyvinvoinnin kolmijakoa tarkasteltaessa Kiilakoski, Gretchel ja Nivala esittävät, että kolmijakoon (having, loving, being) lisättäisiin participating, korostamaan sitä, millainen merkitys osallisuudella on yksilön hyvinvointiin (Kiilakoski ym. 2012, 17). Itse luokittelin aineistossa osallisuuden liittyvän vahvasti mahdollisuuteen itsensä toteuttamiseen. Kategoriassa korostui mielestäni nimenomaan oma toiminta ja halu olla itsenäinen. Lisäksi mahdollisuus osallistumiseen ilmeni kuvailtaessa käytetyn pedagogiikan osallistavasta luonteesta tai oman osaamisen kartuttamisesta mielenkiintoisilla aineilla. Kontrolli taas esiintyi itsensä toteuttamisen mahdollisuutta rajoittavina ilmiöinä.

#### 5.1.1 Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet

Yläkoulussa odottavat valinnaisaineet vaikuttivat olevan kaikista mukava asia. Koko ryhmä tuntui innokkailta pääsemään valitsemaan valinnaisaineita oman mielenkiintonsa mukaan. Keskustellessaan oppilaat muistivat myös kotitalouden,

joka alkaa jo heti seitsemännellä luokalla. Kotitaloudessa tosin tuntui tärkeimmältä päästä syömään omia teoksiaan.

Tulevan yläkoulun pedagogisista ratkaisuksista nousi esiin vahvasti myös ajatus koulun käytäntöjen luomasta kontrollista. Anker (2014) kirjoittaa, että arkea raa-  
mittavat koulussa usein oppituntien ja välituntien tarkat vaihtelut, joista koulun  
kellonsoitto yleisesti ilmoittaa. Liikkuminen koulussa saattaa olla hyvinkin sään-  
nösteltyä, ja luokasta poistumiseen kesken tunnin saattaa tarvita opettajan luvan  
(Anker, 2014, 46–47.) Osa oppilaista olikin kirjoittanut omissa teksteissään tottu-  
neensa vapaampaan kouluarkeen.

*Olen tottunut että voin opiskella rauhassa ja vapaasti. Voin mennä rauhoittumaan kesken tunnin jos haluan. Voin puhua vapaasti muille kun opiskelen. Että asiat on vapaammin eikä aina aikataulussa. Voin päättää oppiaineet joita opiskelen milloin haluan.*

— —

*Tehdään töitä vapaasti. Ei tarvitse koko ajan tehdä mitä ope sanoo.*

— —

*Olen tottunut toimimaan hyvin oma-aloitteisesti. Tunneilla olen tottunut olemaan ilmankin opettajaa omia töitä tehden.*

Useat oppilaat kirjoittivat juuri tällaisesta vastuun ottamisesta omassa oppimisessaan. He toivoivat, ettei koulussa ole liian rajoittavia sääntöjä, vaan että asioita voi tehdä omalla tyylillä. Tutkimuskoulussa havaintojeni mukaan oppilaat osallistuvat paljon juuri opetuksen suunnitteluun ja joutuvat itse ottamaan vastuuta oppimisestaan. Heille annetaan siihen vapautta, mitä he näkyvät toivovan myös yläkoululta.

Toimijuuden kannalta keskeistä on vuorovaikutussuhde eri toimijoiden välillä. Toimijuus pääsee todella rakentumaan vain avoimessa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, joten se osaltaan vaatii myös vallitsevien hierarkioiden uudelleentarkastelua. (Rainio, 2012, 30.) Opettajien toivottiinkin mahdollistavan oppilaiden omatoimisuus ja itsensä toteuttaminen, eikä olevan liian kontrolloivia. Tällainen itsensä toteuttamisen mahdollistava opettaja oli oppilaiden kuvailemana salliva ja hyväksyi myös avun oppilaalta. Eräs oppilas kirjoittikin toivovansa pääsevänsä hyödyntämään omia taitojaan auttamalla opettajaa sähköasioissa,

joissa oppilas koki olevansa hyvä. Toimijuuden kannalta tuntuu keskeiseltä, annetaanko oppilaan ottaa tietäjän rooli ja olla opettajan ohjaaja. Yksi oppilas suoraan totesikin keskustelun lomassa hieman vitsikkäästi:

*"En mä tarvii niit opettajii."*

Oppilaan puheenvuoro on kaikessa leikillisyydessään myös ehkä puheenvuoro kaipuusta vapauteen ja itsenäisyyteen.

### 5.1.2 Itsenäisyys

Yläkouluun siirtyminen herätti keskustelua alakoulusta ja vanhoista kavereista eroamisena, mutta toisaalta myös vapautumisena. Vanhoista luokkatovereista eroaminen näyttäytyi ainakin keskusteluissa monen mielestä huumorintajuisesti hyvänä asiana, jolle naurettiin.

*Oppilas A: "Oisko uudet muijat hyvii puolii."*

*\*Naurua\**

*Oppilas B: "Jotka ei kilju niin paljoa"*

*\*naurua\**

— —

*Oppilas A: "Mä en haluu tota!" (puhuu oppilas B:stä)*

*Oppilas B: "Joo mä en haluu noita." (viittaa oppilas A:han ja tämän kaveriin)*

Innostusta uusiin luokkakavereihin ja vanhoista eroamiseen voisi ajatella löytyvän vapaudesta valita uusia ystäviä ja rooleja täysin uudessa koulussa ja koulu-kulttuurissa. Monet olivat viettäneet koko alakoulun yhdessä, joten irtautuminen vanhasta tuntui houkuttelevan. Kuten aiemmin mainittu, nuoruus ikävaiheena on itsensä etsimistä ja itsenäisyyden hakemista. Vanhoista, enemmänkin lapsuudenkavereista irti päästäminen voisi olla juuri siirtymää tähän itsenäisyyteen ja vapauteen valita uusia ystäviä. Kuitenkin vaikutusmahdollisuus on rajallinen. Vaikka oppilaat voivat varmasti esittää toiveita, kenen kanssa haluaisivat samalle luokalle, ei lopullinen päätös ole heidän vallassaan. Eräälle kaksikolle tuntui hyvin tärkeältä nimenomaan päästä samaan luokkaan. Muu ryhmä oli epäileväinen.

*Oppilas A: "Päästään me, me sanotaan et me ollaan oltu — —"*

*Oppilas B: "Ei oo mitään mahiksia, mutta kyl me päästään" (lähinnä ivallinen vastaus puhujalle, kohottaa kulmiaan)*

*\*Naurua, myös oppilas A\**

Loppujen lopuksi koulu kontrolloi kenen kanssa luokkaan päätyy. Toki vapaus ystävien valintaan säilyy informaalisissa koulussa esimerkiksi välitunneilla.

Itsenäinen toiminta korostui oppilaiden henkilökohtaisissa kirjoitelmissa, joissa he kuvasivat tapoja vaikuttaa omaan viihtyvyyteensä. Oppilaat eivät oikeastaan maininneet mitään laajemmin yläkouluun toimintatapoihin liittyviä kehitysmahdollisuuksia, vaan kirjoittivat lähinnä informaalin koulun ilmapiirin parantamisesta omalla toiminnallaan. Moni mainitsi kirjoitelmissaan ystävällisyyden muita kohtaan ja sen, ettei itse kiusaa ketään. Virallisempaan kouluun viitattiin mainittaessa, että viihtyvyyttä parantaa tehtävien hoitaminen ajallaan, omatoiminen työskentely sekä avun pyytäminen ja tarjoaminen. Eräs oppilas nosti esiin juuri omien vahvuuksien hyödyntämisen, mikä liittyi myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jota käsittelen hieman myöhemmin.

Yläkouluun siirtyminen toi oppilaiden mielestä mukanaan myös vapauksia. Yksi näistä oli mopoautolla kulkeminen, joka mainittiin kuitenkin vain ohimennen. Se tuntui kuitenkin olevan taas yksi virstanpylväs aikuisuuteen siirtymisessä ja itsenäistymisessä, kun nuori pystyy liikkumaan vapaammin.

Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen näkyi vastauksissa myös itsenäistymispuheena, jossa oppilaat toivat vahvasti esiin haluaan tehdä itse päätöksiä esimerkiksi siitä, missä syö koululounaan. Tässä puheessa esiintyi kapinaa koulun sääntöjä vastaan. Mielestäni tämä oppilaiden puhe omasta liikkuvuudesta, ruokapaikan valinnasta ja sääntöjen noudattamatta jättämisestä kuvasti heidän toivettaan itsenäistymisestä ja vapaudesta koulun sääntöjen keskellä. Koska tästä vastarinnasta puhuttiin nimenomaan kavereiden kanssa tehtäväksi, kategorisoin sen vahvasti myös osaksi sosiaalisia suhteita, joita käsittelen seuraavaksi.

## **5.2 Sosiaaliset suhteet**

Sosiaaliin suhteisiin Konun (2002) mallissa mainitaan niin ryhmäsuhteet kuin oppilas-opettaja –suhde, sekä koulun ja kodin yhteistyö. Jälkimmäinen ei ilmennyt oppilaiden puheessa tai kirjoitelmissa, mutta niin vertaissuhteet kuin oppilaan



ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde esiintyivät niin toimijuuden mahdollistajana kuin myös rajoittajana. Sosiaalisten suhteiden kategoriaan kuuluvat ilmiöt ovat niin virallisen kuin informaalinkin koulun puolia.

### 5.2.1 Oppilaskulttuuri

Oppilaskulttuuri ja kaverisuhteet nousivat yhtenä keskeisimpänä asiana esiin oppilaiden keskustelussa. Uudet ystävät mainittiin moneen otteeseen henkilökohteisissa kirjoitelmissa ja myös keskustelussa käsiteltiin paljon sitä, kuka tulee kenenkin luokalle.

Ryhmän keskustellessa havaitsin, että oppilailla oli selkeä kuva, mikä yläkoulussa todennäköisesti on kiellettyä. Aiemmin teoriaosuudessaani esittelemääni ammattitaitoisen oppilaan termiä lainaten voisi esittää, että kuudesluokkalaiset olivat jo ammattitaitoisia oppilaita, vaikka heidän koulussaan oli ehkä ollut enemmän vapauksia kuin tulevassa yläkoulussa. Silti he olivat sisäistäneet jo ne säännöt, jotka koulussa rajoittavat toimintaa. Koulun sääntöjä vastaan nousi yhteistä vastarintaa, joskin vitsailevaan sävyyn. Oppilaat puhuivat koulualueelta poistumisesta, myöhästymisestä, lintsamisesta, lunttaamisesta sekä töiden tekemättä jättämisestä naureskellen ja hyväksyvään sävyyn. Esimerkiksi oppilaat puhuvat yhdessä lintsamisesta yläkoulun tutustumiskäynniltä, josta toisen yläkoulun tulevilla oppilailla ei vielä ollut tietoa.

*Oppilas A: "Ne ees tiedä että me ollaan tulossa – "*

*\*yhteistä naureskelua"*

*Oppilas B: "Meette vaan sinne ärrälle.. ärrälle chillaa."*

*Oppilas A: "Sanoo mutsille et me mennään nyt kouluun."*

*Oppilas C: "Meette R-kioskille.."*

Osa oppilaista puhui tällaisesta sääntöjen rikkomisesta etsien jotain selitystä, jolla sääntöjen rikkomisesta seuraavan rangaistuksen voisi välttää. He tiesivät että tietty toiminta oli väärin, mutta puheessaan vastustivat sitä keksimällä sille hyväksyttäviä syitä ja selityksiä.

Yläkoulussa saattaa muodostua tietynlainen oppilaiden oma alakulttuuri, joka raamittaa, millainen toiminta on siinä kontekstissa hyväksyttyä. Tämän keskuste-

lun pohjalta on tulkittavissa, että oppilaista tällainen koulun sääntöjä vastaan kapinointi oli hyväksyttävää, ellei jopa suotavaa, ainakin puheen tasolla. Tällaisesta vastarinnasta puhuttiin nimenomaan yhdessä ja sille tunnuttiin hakevan vahvistusta ryhmästä. Eriasia on, kuinka paljon puheesta loppujen lopuksi siirtyy itse toimintaan.

Kaikki koulun alakulttuurit ja kapinointi eivät kuitenkaan olleet oppilaiden mielestä hyväksyttäviä. Keskustelussa tuli esiin niin kutsutut ”jonnet”, joista oppilaat puhuivat paheksuvaan sävyyn.

*Oppilas A: ”Laita jonnet. Joku polttaa roskiksella ja...”*

*Oppilas B: ”Mä en keksi sille muuta sanaa ku jonnet”*

*Oppilas C: ”Epäystävälliset oppilaat.”*

Oppilaskulttuuri ei siis vain rohkaise tai mahdollista jonkinlaista käyttäytymistä, vaan se voi siis toimia myös rajoittavana tekijänä. Ainakin tässä keskustelussa oppilaat esittivät suoraan mielipiteensä siitä, että ”jonnemainen” toiminta ei ollut hyväksyttyä, jolloin ryhmäläisten olisi luultavasti ainakin hyvin vaikea lähteä toimimaan tuolla paheksutulla tavalla. ”Jonnet” ja ”hockeyjätäkät” olivat ilmeisesti oppilaista samaan kategoriaan kuuluvia, sillä kumpaakaan oppilasryhmää ei haluttu esimerkiksi omalle liikuntatunnille. Vaikka näille oppilasryhmille naureskeltiin, eri asia on, millainen on jo yläkoulussa vallitsevan oppilaskulttuurin suhtautuminen. Pakottaako loppujen lopuksi tulevan yläkoulun oppilaskulttuuri kuudesluokkalaiset hyväksymään ”jonnet”?

### **5.2.2 Pedagoginen suhde**

Moni oppilaista oli kirjoittanut kokevansa, että oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on heille tärkeä. He kirjoittivat kokeneensa, että nykyisessä koulussa opettajan ja oppilaan välinen suhde oli hyvä. Suhteessa tuntui kirjoitelmissa korostuvan opettajan asenne: ei saa olla liian tiukka. Informaaliin kouluun liittyvään vuorovaikutussuhteeseen taas viittasi toivomus mukavista ja läheisistä opettajista, joille voi jutella ja jolta myös saa seuraa.

Gellin ym. (2012). toteavat, että toimiva pedagoginen suhde näyttäytyy erityisen tärkeänä asiana oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Nuorilla on toive tulla

kuulluksi ja arvostetuksi. Kuulluksi tulemisen toteutuminen pedagogisessa suhteessa on tärkeää koulupolun kaikissa vaiheissa. (Gellin ym., 2012, 124–125.) Se, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin ja kuinka paljon vapautta ja vastuuta hän heille antaa, vaikuttaa varmasti siihen, millainen käsitys oppilaille muodostuu omista mahdollisuuksistaan olla aktiivinen toimija.

Opettajat nousivat keskeisesti esiin oppilaiden keskustellessa sääntöjen rikkomisesta saatavista sanktioista. Tällöin opettajista muodostui hyvin karikatyyrinen kuva tiukkapipoisista sääntöpoliiseista pillien kanssa. Opettajat olivat pahimmillaan oppilaiden puheen mukaan ylivalvovia ja saattoivat jopa kytätä heitä.

*Oppilas A: ”Ei liian kireitä opettajii. Ne opet on kyl varmaan liian kireitä.”*

*Oppilas B: ”Menee siel pillien kanssa käytävillä.”*

Anker (2014) on omassa tutkimuksessaan kirjoittanut opettajien roolista kurinpitäjinä. Hänen havaintojensa mukaan tutkimukseen osallistuneissa kouluissa opettajat yrittivät jatkuvasti kehittää uusia tapoja pitää yllä järjestystä. Kuten omassa tutkimuskoulussani oppilailla uhkakuvana nousi esiin kyttäävät opettajat, myös Ankerin tutkimukseen osallistuneet oppilaat valittivat opettajien vahtivan heitä jopa piiloutumalla verhojen taa. (Anker, 2014, 49.)

Kontrastia opettaja-oppilassuhteeseen tuntui luovan nykyisen koulun yhteisöllinen ja kyläkoululle tyypillinen tiivis tunnelma. Siinä missä opettaja-oppilas suhde oli aiemmin oppilaiden kuvauksen perusteella ollut salliva, vapautta antava ja lämmin, pahimmillaan yläasteella oli vastassa täysin toisenlainen opettaja:

*Kun opettaja ei huuda vieressä että tee ne työt nyt!!*

— —

*Ei tarvitse koko ajan tehdä mitä ope sanoo.*

— —

*Jos opettaja on ilkeä ja liian tiukka se ei tee hyvää koulu viihtyvyydelle koska se rajoittaa paljon vapautta ja muutenkin tuntuu paljon pahemalta.*

Osittain nämä liittyvät myös vahvasti koulun olosuhteisiin ja niihin raameihin, jotka koulun säännöt luovat.

### 5.3 Koulun olosuhteet

Koulun olosuhteisiin Konun (2002) mallissa liitettiin laajasti niin koulun fyysiset puitteet ja ympäristö, sekä aikatauluun, ryhmäkokoon, kouluruokailuun ja muut vahvasti virallisen ja fyysisen koulun kerrostumiin liittyvät ilmiöt. Näitä olikin havaittavissa monipuolisesti oppilaiden puheessa ja kirjoitelmissa, painottuen vahvasti koulun kontrolloivaan luonteeseen ja ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin.

#### 5.3.1 Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet

Mahdollinen ristiriita nykyisen ja tulevan koulun kohdalla nousi esiin oppilaiden pohtiessa yläkoulussa vastaantulevia uusia käytänteitä ja aikatauluja.

*Olen tottunut vapaisiin ja tarpeeksi pitkiin välitunteihin ja toivon niitä olevan myös yläkoulussa.*

— —

*Oppilas A: "Ei kerkee vaihtaa luokkaa [oppilas B yrittää keskeyttää] vartissako ei ehdi vaihtaa luokkaa."*

*Oppilas B: "Nii mut sillee tar—"*

Oppilas ei tilanteessa saa suunvuoroa tarkentaakseen vastaustaan, mutta ajatus siitä, ettei luokkaa ehdi vaihtaa kertonee siitä, että oppilas ajattelee yläkoulun toimintakulttuurin koostuvan tiukkaan raamitetuista oppitunneista. Tämän voisi nähdä esiintyvän myös ensimmäisessä lainauksessa, jossa oppilas on kirjoittanut toivovansa vapaita ja pitkiä välitunteja. Oppilas ei tarkenna, mitä tarkoittaa vapailta välitunneilla, mutta kirjoitus saattaa liittyä siihen, että tutkimuskoulussa oppilaat ovat saaneet välitunneilla olla hyvin itsenäisiä ja toisaalta myös hyödyntää koulun musiikkiluokkaa sekä liikuntasalia. He eivät ole välttämättä niin opettajan katseen kohteena kuin monesti oppilaat ovat koulun pihalla välituntivalvojan katseen alla. Palaan tähän katseen kohteena olemiseen seuraavaksi, kun käsittelen koulun sääntöjä ja niiden toteutumisen valvomista.

#### 5.3.2 Koulun säännöt

Kuten aiemmin jo mainitsin, koulun tehtävä on toisaalta antaa oppilaille vapautta ja mahdollisuus itsenäistyä, mutta toisaalta luoda turvallinen oppimisympäristö (Gordon ym., 1999, 689–692). Säännöt aiheuttavat kuitenkin helposti ristiriitaa

toimijuuden kanssa, mikä näkyi myös oppilaiden puheessa. Eräs oppilaista oli kirjoitelmassaan maininnut toivovansa, ettei yläkoulussa olisi liikaa sääntöjä, koska ”se rajoittaa luovuutta”.

Kuten Tuonoson selvityksessä mainittiin, nuoret haluaisivat osallistua koulun sääntöjen laadintaan (2008, 19, 22). Näin säännöt eivät jäisi vain irrallisiksi, toimintaa rajoittavaksi sanahelinäksi, vaan oppilaiden olisi paremmin mahdollista ymmärtää, miksi säännöt on laadittu ja miten ne vaikuttavat heidän hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Gellin ym. (2012) esittävät, että keskusteluun on yhteiskunnallisesti usein noussutkin oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja sen luoma turvattomuus kouluissa. Osallisuudesta puhuttaessa voikin herätä huoli siitä, että oppilaiden vapaus ja koulun kontrollin väheneminen lisäisi koulussa turvattomuutta. (Gellin ym. 2012, 126–127.) Koulun sääntöjen hyödyllisyys turvallisuuden ja viihtyvyyden kannalta tuli kahteen eri otteeseen esiin oppilaiden kirjoitelmissa.

*Pysymällä poissa riidoista ja kertoa niistä aikuisille, että asia saadaan sovittua.*

— —

*Olen tottunut että voin opiskella rauhassa ja vapaasti.*

Vielä useammissa kirjoitelmissa mainittiin kiusaaminen, joka nousi myös keskustelussa esiin. Ylläolevissa lainauksissa koulun kontrolli ja säännöt luovat oppilaille turvaa ja työrauhaa. Toinen oppilas ajattelee saavansa aikuisesta apua riitojen sovitteluun ja toinen taas ehkä viittaa rauhassa opiskelulla luokassa vallitsevaan työskentelyrauhaan. Oppilas voi rauhassa opiskelulla viitata myös rauhaan opiskella ilman opettajan keskeytyksiä. Joka tapauksessa koulun säännöt ja kontrolli näyttäytyvät näissä positiivisemmassa valossa, turvallisuuden luojina.

Jo aiemmin oppilaskulttuuria käsitellessä nostin esiin oppilaiden vastarinnan koulun sääntöjä vastaan, esimerkiksi lintsaamisen tai koulualueelta poistumisen. Näissä tapauksissa oppilaat puhuivat nimenomaan tiedostaen, että koulun säännöt ovat toimintaa vastaan, mutta yrittivät löytää silti tapoja välttää kiinnijäädesään rangaistuksia. Varsinaisesti rangaistuksista oppilaat eivät puhuneet sen tarkemmin, paitsi tehtävien tekemättä jättämisen osalta. Kaksi oppilasta aloitti vuoropuhelun, jossa väittelivät seuraako yläkoulussa vastaavanlaisia sanktioita tekemättömistä tehtävistä kuin tutkimuskoulussa.

*Oppilas A: "Nii mut täällä on urakat jotka pitää tehdä."*

*Oppilas B: "Nii esim jos ei tee tätä tähän aikaan ni.. ni sillen ei voi mennä täällä liikkaan – – mutta siel voi mennä liikkaan silti."*

*Oppilas C: "Mist sä tiiät.. että siellä voi mennä liikkaan jos ei oo tehny jotain?"*

*Oppilas B: "No koska mulla oli yks mun tai no – – "*

*Oppilas C: "Voi se olla ettet sä pääse liikkaan jos sä et oo tehny jotain."*

Väittely päättyi leikkimieliseen eipäs-juupas –tyyppiseen inttämiseen, mutta kuvastaa silti hyvin koulutehtävien kontrolloimista. Koulussa oletetaan, että tehtävät tehdään. Ilmeisesti yläkoulun oppiainejaon takia toinen oppilaista kuitenkin ajatteli, etteivät eri aineen tekemättömät tehtävät aiheuta sanktiota, joka estää toisen aineen tunnille osallistumisen. Liikuntatunnille osallistuminen oli selkeästi molemmista oppilaista mielekästä toimintaa, ja ilmeisesti tällöin aika kova rangaistus.

Sääntöjen noudattamisen valvoja tuntui olevan opettajat, joiden jo aiemminkin kuvailin näyttäytyneen pahimmillaan tiukkoina auktoriteetteina. Oppilaiden puheissa he saattoivat viedä sääntöjen vahtimisen aika pitkälle:

*Oppilas A: "Siel on opettajat jotka venaa puskipä sitä varten et – – "*

*Oppilas B: "Ei ne missään puskipä venaa."*

*Oppilas A: "Siel kaupassa voi olla opettajia."*

*Oppilas C: "[Erään koulun nimi] on ainakin aina kaupoissa opettajia..."*

Gellin ym. (2012, 124) kirjoittavat, että oppilaat odottavat opettajan toimivan tietynlaisena kuriagenttina, joka samalla takaa työrauhan ja ohjaa nuorten keskinäistä vuorovaikutusta. Gordon ym. (2000, 88) taas mainitsevat, että tämä oppilaiden kontrollointi on opettajista vastenmielisin asia heidän työssään. Oppilaiden puheesta kuitenkin värittyi kuva tulevan yläasteen opettajista, jotka pahimmillaan suorastaan nauttivat oppilaiden komentelusta.

Kasvottomampi koulun kontrolli sääntöjen noudattamisessa tuli esiin erään oppilaan pohtiessa ääneen, onko tulevassa koulussa kameroita. Oppilas kertoi ajatuksen tulleen kaverinsa kertomuksesta, jossa oppilaat olivat ilmeisesti tehneet

jotain kiellettyä ja jääneet kameroiden kuvien perusteella kiinni. Katsomisen kohteena oleminen herätti keskustelua, ja oppilaat muistelivat kokemustaan omassa luokassa olleesta kamerasta.

*Oppilas A: "No hei muistattekste sillon kun [erään alakoulun opettajan nimi] laitto sen kameran luokkaan."*

*Oppilas B: "Joo muistan!" \*nauraa\**

*Oppilas C: "Kaikki aina unohti sen ja kaikki aina narahti kaikest kii."*

*\*luokan yhteistä naurua\**

Valvotuksi voi siis tulla vaikka ei sitä heti huomaisikaan. Herääkin ajatus, riittääkö jo pelkkä ajatus tällaisen kaikkialla, ehkä jopa piilossa valvovasta silmästä kontrolloimaan oppilaiden käytöstä kohti koulun sääntöjen määrittelemää normia.

### 5.3.3 Fyysinen koulu

Turvallisuus on hyvin keskeinen ajatus koulun fyysisiä puitteita rakennettaessa. Siitä syystä koulurakennukset ja piha-alueet saattavatkin olla turvallisuuteen vedoten jopa tylsä. (Gellin ym. 2012, 143.) Keskustelua oppilaissa herättikin yläkoulun sijainti ja fyysiset puitteet, joiden nähtiin mahdollistavan paljon erilaista toimintaa. Erilaisuus näytti oppilaiden mielestä tuovan paljon hyvää: isommat tilat siinä missä nykyisen koulun tilat olivat pienet ja asfaltti siinä missä nykyisellä koululla oli hiekkakenttä. Myös pitkään vellonut keskustelu vessojen siisteydestä voi olla myös oppilaiden toivetta omasta (siististä) tilasta, sillä perinteisesti oppilaille ja opettajille on eri wc-tilat koulussa.

*Oppilas A: "Vessat, vessat! Laita siisteys."*

*Oppilas B: "Laita toi.. laita olosuhteet ja siihen siisteys."*

— —

*"— — laita asfaltti koska meidän koululla ei oo asfalttia ni.."*

— —

*"Mitä muuta kun ruoka, ystävät... ja siistit vessat. Siinä on kaikki mitä tarvii."*

Fyysinen koulu toi myös mahdollisuuksia vastustaa ja rikkoa koulun sääntöjä:

*Oppilas A: "Onks ei löydä luokkaan hyvä vai paha."*

*Oppilas B: "Se vähän... se on hyvä, voi pistää sen piikkiin ettei löytäny luokkaan."*

Vuoropuhelussa oppilaat selvästi tietävät, ettei tunneilta voi olla pois, koska koulu kontrolloi säännöillä läsnäoloa. Tätä sääntöä vastaan voisi oppilaasta kuitenkin kapinoida sanomalla, ettei löytänytkään luokkaa. Tavoitteena lienee välttää mahdollinen sanktio, mikä muuten poissaolosta saattaisi seurata. Suuri koulu ja ek-symismahdollisuus loi tässä dialogissa oppilaista sille mahdollisuuden.

Oppilaat korostivat koulun sijaintia ympäröivissä palveluissa: tuntui olevan tärkeää, että ympärillä oli ruokapaikkoja ja muita palveluita.

*"Kirjota siihen isolla ruoka!"*

— —

*Oppilas A: "Ja ärrä!"*

*Oppilas B: "Hei hyviin puoliin tulee Hesburgeri ja — —"*

*Oppilas C: "Ja uimahalli!"*

*Oppilas A: "Ja R-kioski!"*

— —

*Oppilas A: "Mut sijainti tarkoittaa et kaikki ruokapaikat on lähellä."*

*\*Päälleikäistä puhetta\**

*Oppilas B: "Nii, kaikki menee ... Heseen."*

*Oppilas C: "Se oli tärkein asia" \*oppilas toteaa tutkijalle nauraen\**

Moni oli maininnut ruokapaikat tai kaupat myös omissa kirjoitelmissaan. Koulu-ruuan toivottiin olevan hyvää, mutta siltä varalta ettei ruoka miellyttänyt, oppilaita tuntuivat houkuttavan yläkoulun lähistöllä olevat vaihtoehtoiset ruokapaikat. Tutkimuskoulu on sijainniltaan syrjemmässä kuin oppilaiden yläkoulut, eikä lähistöllä ole vastaavanlaisia palveluja. Yläkoulun sijainti nuorten puheissa tuntui tarjoavan erilaisen mahdollisuuden liikkumiselle, koska lähistöllä oli jotain, minne mennä. Tosin oppilaat tiesivät, että tällainen liikkuvuus ei ollut koulun sääntöjen mukaista, kuten aiemmin jo mainitsin. Sijainti ja lähistön palvelut liittyivät vahvasti informaaliin kouluun ja ystävyys-suhteisiin: näissä paikoissa oltiin nimenomaan kavereiden



kanssa ja koulun sääntöjä rikottiin yhdessä. Viihtyisää ja ”omaa” tilaa haettiin yhdessä kaveriporukalla.

## **5.4 Johtopäätöksiä monimuotoisen koulun vapaudesta, kontrollista ja toimijuudesta**

Keskeisimpänä kontrollin ja auktoriteetin hahmona nousi virallisen koulun opettaja. Koulun säännöt ja opettajan valvova katse ilmensivät oppilaiden puheissa kouluarjessa vallitsevaa kontrollia. Ylivalvonnan ja liian tiukkojen sääntöjen nähtiin rajoittavan luovuutta ja vapautta eli mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Niin opettajia kuin sääntöjäkin kohtaan ilmeni puheessa myös vastarintaa, ja monille oppilaille kuulosti olevan selvää, että sääntöjä tuleekin rikkoa. Tämä vastarinnan kautta omaa toimijuutta toteuttaminen liittyi vahvasti sosiaalisiin suhteisiin sekä ruokaan.

Isona teemana esiin noussut ruoka kuulosti symboloivan oppilaille paljon enemmänkin kuin vain maistuvaa ateriaa. Ruckenstein (2012) kirjoittaa artikkelissaan, että ruoka onkin koulukontekstissa hyvin monimuotoinen asia, ja sille annetaan paljon erilaisia merkityksiä. Ruokailulla on kasvattava ja kontrolloiva merkitys, mutta samalla se tukee vertaisten yhdessäoloa ja sosiaalisia suhteita. Yläkoulussa pakollisuus ruokailuun osallistumisesta poistuu, mikä muuttaa ruokailutilanteen merkitystä. Ruokailun väliin jättäminen ja muualla ruokailu ovat oppilaille spontaaneja hetkiä, jotka rikkovat kouluarjen tiukan aikataulutuksen. Etenkin aloitettaessa yläasteella yhteiset kauppareissut ovat suosiossa, ja niillä etsitään niin omaa paikkaa ryhmässä kuin myös hyväksyntää omille ideoille. Yläasteen viimeisillä luokilla tilanne on taas toisenlainen: sosiaaliset suhteet ovat jo paljon vakiintuneempia ja uutuudenviehätys luvattomista kauppareissusta on jo kadonnut. (Ruckenstein, 2012, 159, 162–164.)

Tämä suuri viehätys ulkopuolisiin ruokapaikkoihin ja sääntöjen yhteinen rikkominen näkyi vahvasti myös tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaisten puheessa. Ajatus siitä, että kavereiden kanssa voisi lähteä muualle syömään, tuntui oppilaista olevan kiehtova ajatus, joka loi myös jännitystä mahdollisen kiinnijäämisen

takia. Kaiken kaikkiaan ruokailun voidaan nähdä vahvasti oppilaiden omana hetkenä, joka tuo ensisijaisesti tauon koulun arkeen ja josta oppilaat tuntuivat haluvan itse olla hallinnassa (Laine, 1997, 68).

Vapaus ja toimijuus korostui oppilaiden halussa olla itsenäisiä ja huolehtia omista asioistaan. Moni kirjoitti juuri omista toimintatavoistaan ja niiden vaikutuksesta omaan viihtyvyyteen. Paljon nähtiin lähtevän nimenomaan omasta toiminnasta. Eräänlaista vapautta varmasti kuvastaa myös ajatus uusista kavereista ja vanhoista eroaminen.

Kuten aiemmin mainitsin, toimijuuden kehittymistä voidaan tarkastella toimijan aktiivisen roolin, valtasuhteiden vastustamisen ja ryhmässä vastuullisen osallistumisen näkökulmasta (Rainio, 2008, 115–119). Nämä kaikki kolme näkökulmaa ovat nähtävissä aineistossa. Yksittäisen toimijan aktiivinen rooli esiintyi keskeisesti oman oppimisen omistajuutena ja toiveena vapaaseen pedagogiseen ympäristöön. Kuitenkin yksi näkyvimmistä näkökulmista oli valtasuhteiden vastustaminen ja siihen liittyvä ryhmässä osallistuminen.

Anker (2012) on tutkimuksessaan nostanut esiin hyvin samantapaisia asioita kontrollista, kuin mitä tässä tutkimuksessa esiintyi. Hänen tutkimuksessaan opettajien rooli rajojen asettajana on korostunut niin hänen omissa havainnoissaan kuin oppilaiden puheessakin. Samalla oppilaat kuitenkin olivat hänen mukaansa keksineet luovasti tapoja rikkoa sääntöjä ja piiloutua opettajan katseelta. Hän korostaa artikkelissaan, että säännöt eivät saisi jäädä vain kouluarjessa sokeasti noudatettaviksi, vaan niitä ja laajemmin koko koulun käytäntöjä tulisi tarkastella. (Anker, 2012, 41–57). Omassa tutkimuksessanikin oppilaat nostivat esiin asioita, esimerkiksi kiusaamisen, joiden takia koulun säännöt ovat tärkeitä. Jos säännöt kuitenkin jäävät vain oppilaille ilmoitetuiksi ehdottomiksi pakoiksi, saattaa herätä aiemmin kuvattua vastarintaa. Sääntöjä ei ehkä nähdä turvallisuuden näkökulmasta vaan vain auktoriteetin vallankäyttönä. Tosin on hyvä muistaa että osa vastarinnasta voi liittyä myös nuoruuteen elämänvaiheena, jossa haetaan yhteenkuuluvuutta vertaisten kanssa ja eroa vanhempiin.

Olen seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) koonnut vielä yhteenvedoksi sisälönanalyysini tulokset.

Taulukko 2: Toimijuus ja kontrolli kouluviihtyvyyden kontekstista Konun (2002) kouluhyvinvoinnin jaottelua mukaillen.

Kouluviihtyvyyden osa-alue	Toimijuuteen tai kontrolliin liittyvä ilmiö		Ilmiön yksityiskohtainen kuvailua
<b>Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (BEING)</b>	Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet	Opetustyyli	Opettajajohtoinen, oppilaiden osallistaminen, oma luovuus
		Valinnaisaineet	Itseä kiinnostavat aineet
	Itsenäisyys	Vastuunkanto kouluviihtyvyydestä	Siisteys, ystävällisyys, avunpyytäminen ja sen antaminen
		Vapaudet	Mopoputolla kulkeminen, ystävien valinta, vapaa liikkuvuus ja sääntöjä vastaan toimiminen
<b>Sosiaaliset suhteet (LOVING)</b>	Oppilaskulttuuri	Yhteinen vastarinta	Myöhästyminen, lintsaaminen, lunttaaminen, koulu-tehtävien laiminlyönti, koulualueelta poistuminen
		Kaverit, kiusaaminen	Ystävät samalla luokalla tai toisaalta koulun ”jonnet”
	Pedagoginen suhde	Tiukka opettaja	Rajoittaa, kyttää, huutaa
		Pehmeä opettaja	Mukava, helposti lähestyttävä
<b>Koulun olosuhteet (HAVING)</b>	Pedagogiikan tarjoamat mahdollisuudet	Aikataulu	Vapaat aikataulut ja välitunnit
	Säännöt	Turva	Ongelmatilanteissa opettajan puoleen kääntyminen, työrauha.
		Kontrolli	Säännöt ja niiden valvonta sekä rangaistukset
	Fyysinen koulu	Koulualue	Oppilaiden oma, mieluisa tila. Isommat tilat, siistit vessat, pihan asfaltti
		Sijainti	Palveluiden läheisyys, keskeinen sijainti

## 6 Toimintatutkimuksen vuorovaikutustilanteen aloitteet

Tässä pääluvussa vastaan tutkimuskysymykseeni siitä, miten toimintatutkimus metodina tuki oppilaiden toimijuutta. Pyrin vastaamaan kysymykseen analysoimalla, millaisia toimijuuteen liittyviä aloitteita oppilaat tekivät toimintatutkimuksen vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, ja siten arvioin, kuinka tämä nimenomainen toimintatutkimus onnistui mahdollistamaan oppilaiden toimijuuden.

### 6.1 Analyysin runko

Päätin analyysissa tarkastella koko ryhmää, koska mielenkiintoni kohde oli, millaisia aloitteita toimintatutkimuksen vuorovaikutustilanteessa oppilaat tekevät. Heti alusta lähtien ryhmä oli selkeästi jakautunut kahtia: kaksi oppilasta syrjässä ja muu joukko yhtenäisemmin piirissä. Ohjeistaessani oppilaita tekemään koko luokan yhteisen ajatuskuvion pyysin myös syrjässä olleita oppilaita liittymään joukkoon. Muutamaa tilannetta lukuun ottamatta pyrin olemaan sivussa ja antaa oppilaiden itse ohjata keskustelua.

Rainio (2008,123) käytti omassa tutkimuksessaan Linelliä (1998) mukaillen vuorovaikutustilanteiden analyysirunkoa (taulukko 3). Käytin tässä tutkimuksessa samaa runkoa tarkastellessani toimintatutkimuksen analyysivaiheen ryhmätilanteessa oppilaiden tekemiä toimijuuteen liittyviä aloitteita.

Taulukko 3: Tutkimuksessa käytetty analyysirunko, Rainio, 2008, 123.

<b>Orientoituminen toimintaan</b>	<b>Kuvaus toiminnasta</b>
<b>Passiivinen</b>	Ei osoita minkäänlaista osallisuutta tai keskittymistä tehtävään.
<b>Responsiivinen</b>	Osallistuu toimintaan vastaamalla esitettyyn kysymykseen tai seuraamalla ohjeistusta.
<b>Oma-aloitteinen</b>	<b>Tukeva toiminta</b> Tukee toisen oppilaan tai opettajan ideaa omalla ideallaan tai eleellään.
	<b>Rakentava toiminta</b> Toisen idean kehittäminen, esimerkiksi uudella idealla tai kysymyksellä. Myös eleet ja ilmeet voivat olla rakentavia.

	<b>Hajottavat aloitteet</b> Toiminnalta ”maton alta vetäminen”. Usein myös oman paikan hakemista yhteisessä toiminnassa.
	<b>Vastustavat aloitteet</b> Vallitsevan toiminnan, järjestyksen ja auktoriteetin vastustamista. Voi olla myös kiusaamista tai testaamista

Passiivisen toiminnan arviointi on haasteellista, koska passiivisuus saattaa sisältää tarkoituksen, jolla passiivisuuden voisikin luokitella olevan aktiivista toimintaa. Ulkopuolinen ei kuitenkaan pysty arvioimaan passiivisuuden taustalla olevia ajatuksia. (Rainio, 2012, 116–117.) Toimintatutkimuksen vuorovaikutustilanteessa passiivisuutta ei kuitenkaan ollut havaittavissa juuri lainkaan. Kaikki oppilaat osallistuivat tehtävään, jotkut äänekkäämmin ja aktiivisemmin kuin toiset, mutta kaikki osallistuivat toimintaan. Eräässä vaiheessa yksi oppilaista muuttui selkeästi passiiviseksi, hän kääntyi ryhmään selin eikä näyttänyt osallistuvan toimintaan. Tulkitsen käytöksen kuitenkin johtuneen kamerasta, jota hän selvästi vältteli. Ohjeistettuani häntä, kuinka hän voi pysyä pois kameran kuvasta, hän muuttui jälleen responsiivisemmaksi tehtävän suhteen. Koska hän oli kameran kuvan ulkopuolella, hänen aloitteitaan on vaikea arvioida tarkemmin.

Responsiivisuus näkyi tilanteen alussa oppilaiden tehtävään orientoitumisena. He ohjautuivat toimintaan ja osallistuvat tehtävään. Ero responsiivisuuden ja aloitteellisuuden välillä on kuitenkin havaintojeni perusteella se, kuka tekee aloitteen. Responsiivisuus on nähdäkseni annettujen ohjeiden noudattamista ilman, että oppilas itse tekee aktiivisesti aloitetta tehtävän suorittamiseen. Koska toimintatutkimuksessa nimenomaan tarkoitus on aktivoida tutkimuskohteet, keskityn tässä analyysissä vain oppilaiden itse tekemiin erilaisiin aloitteisiin. Näitä tulikin suurimmaksi osaksi tilanteessa, sillä pyrin ohjaamaan tilannetta mahdollisimman vähän.

En käy läpi jokaista yksittäistä puheenvuoroa, vaan keskityn laajemmin tarkastelemaan sitä, miten aloitteet näkyivät toiminnassa. Syy tähän on se, että puheenvuoroja on paljon, ja osittain ne hautautuvat keskustelussa toisten alle, kun oppilaat puhuvat päällekkäin tai liian hiljaa. Tällaiset aloitteet voisi tulkita vastustaviksi (jos keskustelu ei liity aiheeseen), mutta ne voisivat olla myös tukevia, rakentavia tai hajottavia. Tulkinnan epämääräisyys karsii tarkastelusta aloitteet, joista ei

kuulu keskustelun aihetta ja voi näin ollen päätellä, millainen aloite on kyseessä. En myöskään koe tärkeäksi erotella, kuinka monta erilaista aloitetta tehtiin, tai kuka oppilas aloitteentekijä oli, sillä intressini oli nimenomaan tarkastella yleisesti aloitteita toimintatutkimuksessa. Seuraavaksi käyn läpi, millaisia aloitteita oppilaat tekivät.

## 6.2 Tukeva toiminta

Oppilaiden toisia tukeva toiminta näkyi hyväksyvien puheenvuorojen lisäksi monipuolisesti eleinä, ilmeinä ja katseella seuraamisena. Yhteinen nauru tuntui olevan myös puheenvuoroa tukevaa toimintaa tilanteesta riippuen. Kaikkea tukevaa toimintaa oli vaikea edes huomata, sillä yksittäiset naurahdukset ja pienet eleet eivät näkyneet videossa tarkasti ja toisaalta niitä tuli vilkkaassa keskustelussa niin paljon, että niissä oli hankala pysyä mukana. Keskustelusta kuitenkin huomasin, että nämä toimintaa tukevat pienetkin eleet saattoivat olla toiminnan jatkumiselle tärkeitä. Nyökkäys tai hymähdys viesti hyväksyntää ja osaltaan rohkaisi jatkamaan toimintaa.

Toisten ajatuksia tukevat puheenvuorot olivat moninaisia. Keskustellessaan siitä, ketä samalle luokalle tulee, eräs oppilaista [alla oppilas A] ajautui pohtimaan, mitä hyötyä olisi, jos eräs luokan ulkopuolinen oppilas [oppilas B] olisi samalla luokalla. Muut lähtivät tukemaan oppilaan puheenvuoroa naurulla ja ajatusta kannattavilla puheenvuoroilla.

*Oppilas A: "Sit mä voisin kattoo silt kaikki vastaukset" \*toinen oppilas naurahtaa\* "Miks mä muuten haluisin sen mun luokkaan?"*

*\*Muut oppilaat naurahtavat, myötäileviä ääniä, nyökyttelyä\**

*Oppilas C: "...[oppilaan B nimi] tietää.."*

*Oppilas D: "Kokeessa vaan molemmat vaan vierekkäin, kattoo vaan aina – –" \*esittää, kuinka vilkuilee viereen vastauksia\**

*\*Ryhmä nauraa\**

*Oppilas E: "[Oppilaan B] on lukenu siihen vaik kuin mont viikoo ja sit [Oppilas A] vaan kattoo silt."*

*\*Ryhmä nauraa\**

Keskustelu jatkuu aiheesta vielä hetken, mutta kohta ilmentää hyvin tukevia aloitteita. Vaikka useat oppilaat osallistuivat keskusteluun, he eivät tuo siihen mitään uutta. Tämä onkin nähdäkseni eroavaisuus tukevan ja rakentavan aloitteen välillä: tukeva toiminta ei varsinaisesti tuo näkemykseen mitään uutta vaan hyväksyy sen sellaisenaan. Yllä kuvatussa tukevassa toiminnassa oppilaat toistavat eri tavoin samaa asiaa, jonka oppilas B jo sanoi, tai reagoivat naurulla hyväksyen puheenvuoron. He eivät kuitenkaan kehitä ideaa tai muokkaa sitä, vaan jatkavat keskustelua samoin argumentein.

Toinen tukevan ja rakentavan aloitteen välimaastossa ilmenevä toiminta oli ilmaisussa tukeminen. Videolla näkyy muutama otteeseen, kuinka joku oppilaista takeltelee saadakseen ilmaistua ajatuksensa, mutta ei löydä sopivia sanoja. Toinen oppilas on saanut kiinni siitä, mitä luokkakaveri yrittää sanoa, ja täydentää vastausta:

*Oppilas A: "Nii mut niin ku.. niin ku tääl on sillee että jos..."*

*Oppilas B: "Nii kun täällä on urakat, jotka pitää tehdä."*

*Oppilas A: "Nii esim jos ei tee tätä tähän aikaan ni.. ni sillen ei voi mennä täällä liikkaan."*

Toinen oppilas tukee ensimmäisen oppilaan aloitetta auttamalla ilmaisemaan asian. Tässäkään oppilas ei varsinaisesti tuo omalla puheenvuorollaan lisää tai muokkaa alkuperäistä ajatusta, vaan toistaa samaa, mitä aiempi oppilas yrittää saada sanotuksi. Ylipäätään toisten sanomisien toisto samoilla tai hieman eri sanoilla näyttäytyi usein tukevana aloitteena.

Tukevia aloitteita tehtiin myös niissä tilanteissa, kun tukea annettiin hajottavalle tai vastustavalle toiminnalle. Tämä näkyi selkeimmin erään kaveriporukan kohdalla, kun he tuntuivat lietsovan toisiaan vastustamaan yhteistä toimintaa. Myös koko ryhmän yhteiset naurunremakat saattoivat hajottaa toiminnan, mutta se on nähtävissä myös tukevaksi aloitteeksi jonkun oppilaan hajottavaan toimintaan.

Kaikki oppilaat osallistuivat näihin tukeviin aloitteisiin. Henkilö, jonka tukevat aloitteet kiinnittivät huomioni, oli ryhmän kirjuri. Hänen tekemänsä aloitteet voisi luokitella toimintaa tukeviksi, sillä kirjuri toisti ja tavallaan myös hyväksyi ehdotukset kirjoittamalla ne ylös. Toisaalta kirjuri oli myös rakentava aloitteentekijä, sillä hän

varmisti ja kyseenalaisti, mihin mikäkin asia kirjoitetaan. Seuraavaksi tarkastelenkin näitä rakentavia aloitteita.

### 6.3 Rakentava toiminta

Luokittelin rakentaviksi aloitteiksi sellaiset aloitteet, joissa toisen ajatusta tai ideaa ei täysin hyväksytty, vaan sitä pyrittiin rakentavasti muokkaamaan. Se, ettei idea ollut täysin sellaisenaan hyväksytty, osoitettiin taukoina, ääninä ja eleinä. Ne eivät kuitenkaan olleet niin kielteisiä, kuin myöhemmin käsiteltävät hajottavat aloitteet, vaan niissä oli toimintaa rakentava sävy. Toisen kommenttiin saatettiin esittää kriittinenkin näkökulma, mutta jonka avulla keskustelu kuitenkin sai jotain uutta ja rakentui eteenpäin.

*Oppilas A: "Valinnaisaineet."*

*Oppilas B: "Valinnaisaineet niistä saa valita."*

*Oppilas C: "Ne tulee vast kasilla."*

*Oppilas A: "No sekin on yläaste."*

*\*keskustelu valinnaisaineista jatkuu hetken\**

*Oppilas C: "Kirjota sinne myös köksä, seiskal alkaa."*

Keskustelu lähti aluksi valinnaisaineista, mutta ideaa ei otettu täysin kritiikittömästi vastaan, mistä virisi lisää keskustelua. Tämä keskustelu lopulta taas avasi oppilaalle ajatuksen kotitaloudesta, joka alkaa jo seitsemännellä luokalla.

Neuvottelu oli keskeinen osa rakentavia aloitteentekojä. Oppilaat joutuivat neuvottelemaan asioiden tärkeydestä ohjeistaessaan kirjuria esimerkiksi siitä, mikä kirjoitetaan suurilla kirjaimilla ja mikä ei. Sen lisäksi oppilaat alkoivat kehitellä toistensa ajatuksia ja neuvotella, mikä liittyy mihinkin asiaan ja mitä esimerkiksi käsite sijainti tarkoittaa. Asiayhteyksiä selvennettiin esimerkiksi neuvottelun jälkeen tilanteessa, jonka tuloksena oppilaat päätyivät liittämään olosuhteiden alle rakentaviksi alakäsitteiksi niin koulun kuin wc-tilojenkin siisteyden.

Oppilaat näkyivät tekevän rakentavia aloitteita ohjaamalla yhteistä tilannetta. Tilanteita, joissa keskustelu lähti rönsyämään, saatettiin ohjata takaisin aiheena olevaan tehtävään kohdistamalla kirjurille kysymyksiä, kuten onko asia saanut jo



kirjattua tai toistaa, mitä kirjurin pitäisi kirjata. Myös keskustelun uudelleen käynnistäminen oli rakentavaa aloitteentekoa.

*”Mä en.. mun piti keksii joku huono läppä.”*

Oppilas yritti rikkoa kameran huomaamisesta johtuvan hiljaisuuden, eli toiminnan keskeytymisen, ja aloittaa keskustelun jälleen. Tämän avauksen jälkeen keskustelu lähtikin käyntiin.

## 6.4 Hajottavat aloitteet

Hajottavat ja vastustavat aloitteet olivat paikoitellen vaikeita erottaa toisistaan, sillä hajottava toiminta helposti näyttäytyi myös toimintaa vastustavana. Pysin kuitenkin tarkastelussani huomioimaan, liittyvätkö aloitteet enemmänkin sisältöön (hajottava aloite) vai ylipäättään koko toiminnan rikkomiseen (toimintaa vastustava aloite).

Hajottavia aloitteita oli myös vaikeaa erotella leikkimielisiin ja tarkoituksella toimintaa hajottaviksi. Esimerkiksi toisen idean tyrmäminen ja asiasta inttämään jääminen saattoi tilanteesta riippuen olla enemmänkin leikkimielistä pelleilyä kuin varsinaisesti toisen idean vastustamista. Toiminta kuitenkin hajotti työskentelyä, joten luin nämä tilanteet motiivista huolimatta hajottaviksi aloitteiksi. Rakentavista aloitteista nämä hajottavat puheenvuorot poikkesivat keskeisesti siinä, että toisen idea tyrmättiin antamatta mahdollisuutta jatkaa tai yhdessä muokata ideaa. Samoin toisen puheenvuoron keskeyttäminen oli nähdäkseni hajottavaa toimintaa, vaikka puheenvuoro saattoikin liittyä asiaan. Huomasin osan oppilaista joutuvan toistamaan asiansa uudelleen saadakseen asiansa kuuluviin keskeytysten jälkeen.

Hajottava toiminta näyttäytyi myös eleinä ja toimintana. Muutamassa tilanteessa oppilaiden fokus siirtyi toisen puheenvuoron keskeyttävään oppilaaseen, jolloin he tukivat hajottavaa aloitetta. Toisinaan itse hajottava aloite taas jäi huomiotta, kun fokus pysyi alun perin puheenvuoroa pitäneessä oppilaassa.

Rajanveto vastustavan ja hajottavan aloitteen välille oli vaikea tehdä myös tapauksissa, jossa oppilas takertui johonkin asiaan. Toiminta hajotti yhteisen ideointihetken ja keskustelun, kun oppilas pysähtyi korostamaan esimerkiksi kirjoitusasua.

*Oppilas A: "Noni elikkä ilmapiiri."*

*Oppilas B: "Se on ilmapiiri eikä ilman piiri."*

*Oppilas A: "Mä sanoin ilmapiiri."*

*Oppilas B: "Sä sanoit ilman piiri."*

Tavallaan toisen oppilaan kommentti liittyy aiheeseen, mutta se suuntaa fokuksen pois oleellisesta, eli sisällöstä, jota oltiin kirjoittamassa ylös. Samoin kävi oppilaiden keskustellessa valinnaisaineista.

*Oppilas A: "Valinnaisaineet"*

*Oppilas B: "Tehääks me niinku omia huumeita siellä?"*

*Oppilas C: "Meillä on vaan yks valinnai – –"*

*Oppilas D: "Laita oppiaineet."*

*Oppilas E: "Laita aineet."*

*Oppilas A: "No siis OPPIMISaineet."*

*\*Keskustelu jatkuu tovin\**

*Oppilas A: "Laita vaan aineet."*

*Oppilas E: "Ei nyt kukaan ajattele mitään."*

*Oppilas F: "Laita suluissa valinnais."*

Jälleen yksi oppilaista kiinnittää huomion toissijaiseen asiaan, joka saa useamman oppilaan osallistumaan keskusteluun, kuinka ajatus pitäisi kirjata ylös, jotta sitä ei tulkittaisi väärin. Triviaali keskustelu selkeästi ärsyttää ainakin yhtä oppilasta, joka videolla osoittaa turhautumistaan ilmeillään ja eleillään.

Hajottavien ja vastustavien kategoriaan molempiin olivat luokiteltavissa tilanteet, jossa keskustelu oli palaamassa takaisin aiheeseen ja yksittäinen oppilas sai kommentillaan fokuksen pois tehtävästä. Koska aloitteiden motiivia ei voi tietää, on vaikea arvioida onko kyseessä enemmänkin hajottava vai vastustava aloite. Joka tapauksessa niillä rikottiin ryhmän toiminta:

*\*Pitkä keskustelu yläkoulun lähellä sijaitsevista pizzerioista.  
Tutkija ohjaa, että vaikka pizzakeskustelu on mielenkiintoinen,  
sitä voisi ehkä jatkaa myöhemmin\**

*Oppilas A: "Mä haluan kotipizzaa."*

*Oppilas B: "Oi kotipizza."*

*\*Oppilaiden päällekkäistä keskustelua pizzasta\**

*Oppilas C: "Nyt oikeesti pizzakuski."*

*Oppilas D (kirjuri): "No mitä mä nyt kirjotan?"*

*Oppilas A: "No kirjotat niitä kaikkii mitä meillä nyt on."*

*Oppilas E: "Pizza ei voi olla pahaa."*

*\*Pizzakeskustelu alkaa uudelleen\**

Kirjuri tekee pizzakeskustelua hajottavan aloitteen ja ohjaa sillä keskustelun takaisin tehtävään. Oppilas A tukee aloitetta palata tehtävään, mutta oppilas E kuitenkin hajottaa toiminnan ja palauttaa keskustelun takaisin pizzaan.

Kuten Rainio (2008, 123) tutkimuksessaan kuvaa, hajottavat aloitteet saattavat olla oppilaan pyrkimys löytää omaa paikkaansa toiminnassa. Inttäminen, tyrmäminen tai takertuminen pikkuseikkoihin voi olla oppilaan tapa päästä osallistumaan keskusteluun ja toisaalta saada tilannetta hallintaansa. Näissäkin tilanteissa puheenvuorot ovat kuitenkin tulkittavissa haluksi osallistua yhteiseen keskusteluun, vaikka sitten ohi aiheen.

## 6.5 Vastustavat aloitteet

Vastustavia aloitteita tuntui heräävän ensisijaisesti pienen kaveriryhmän kesken. Vaikka kaikki oppilaat lähtivät lähes heti tehtävään ja keskusteluun mukaan, aika pian tämän pienen joukon toiminta alkoi häiritä keskustelua ja vei muiden huomion itse aiheesta. Ryhmässä vastustavat aloitteet näkyivät hyvin fyysisenä toimintana: kaverin kynä saattoi lentää, paperit katosivat, toisia tönittiin tai ryhmässä liikehdeltiin levottomasti. Joissain tällaisissa tilanteissa oppilaat kääntyivät myös tutkijan puoleen. Lisäksi täysin irralliset huudahdukset ja ääntelyt voisi luokitella vastustaviksi aloitteiksi.

*Oppilas A: "Ai minä?" (Oppilas A heittää Oppilas B:n kynän)*

*Oppilas B: "[Oppilas A] mitä sä teet?" \*Tutkijalle\* "Kato mitä [oppilas A] teki, heitti mun kynän toiseen päähän salia."*

*\*Oppilas B hakee kynän, tutkija käy juttelemassa hiljaa oppilas A:n kanssa.\**

—

*"Mun nimi on James Bond!"*

—

*"Meitsi jussi peloissaan..."*

Kamera oli paljon vastustusta herättävä asia, mikä oli hieman yllättävää. Vaikka olin selittänyt heti aluksi, miksi ryhmäkeskustelu kuvataan, oppilaat selvästi kokivat kameran häiritseväksi, sillä se aiheutti paljon tehtävään liittymätöntä toimintaa. Kameralta esimerkiksi "maastouduttiin" ja sitä yritettiin suurellesesti vältellä. Kamera aiheutti myös paljon keskinäistä puhetta ja kuiskintaa. Toiminnan lomassa minä ja kollegani tarkensimme vielä, että video on vain minun nähtävissä ja se on vain minun muistituekseni oppilaiden käymästä keskustelusta. Siitä huolimatta kamera vaivasi osaa oppilaista:

*\*Oppilaat keskustelevat aiheesta. Pieni kaveriporukka kuiskii.\**

*Oppilas A: "Mennään laatikkoon ettei nää.."*

*\*Porukka "maastoutuu" lattialle, ryömii ja kuiskii kameran alla. Tutkija käy ohjeistamassa ryhmälle kuiskaten, että heidän puheensa kuuluu kameraan, jolloin toisten keskustelu aiheesta ei tallennu. Kaveriporukan äänentaso kohoaa.\**

*Oppilas B: "Tää työntää mua!" (oppilas tutkijalle oppilas A:sta, C:stä tai D:stä)*

*Oppilas E tilanteen ulkopuolelta: "Voi oikeesti nyt pliis."*

Tilanteessa tulee mielestäni hyvin esiin aloitteita, jotka vastustavat yhteistä toimintaa. Esimerkiksi kameran pakoilu (ja tällöin myös keskustelusta vetäytymisen) sekä oman äänentason korottaminen rikkovat luokan yhteistä toimintaa kun muiden oppilaiden huomion kääntyy helposti tähän erityisesti käyttäytyvään ryhmään. Tässä näkyy ehkä myös Rainion (2008, 123) vastustaville aloitteille tyypillinen auktoriteettiasemassa olevan henkilön uhmaaminen. Puuttuessani tilanteeseen kuiskaamalla, ryhmän jäsenen reaktio oli hiljenemisen sijaan korottaa omaa ääntään, jolloin ryhmä viimeistään sai myös koko muun luokan huomion ja toiminta keskeytyi.

Toisaalta mielestäni oli mielenkiintoinen huomata myös yllä kuvattua kapinoivaa toimintaa vastustavia aloitteita. Tällaisia olivat ilmeet ja eleet, joita suunnattiin ”pelleileville” oppilaille, esimerkiksi kädellä kasvojen peittäminen ja pään pudistaminen. Lisäksi yllä olevan lainauksen viimeinen kommentti viestii oppilaan vastustavan itse asiassa yhteisen toiminnan rikkomista.

Ylipäättään vastustavia aloitteita tuli eniten kaveriporukalta, joka oli osallisena kaikissa yllä kuvatuissa esimerkeissä. Kaveriporukan vastarinta näyttäytyi ennen kaikkea leikkimielisenä kiusaamisena ja yhteisenä pelleilynä. Asioita lyötiin leikkiksi, mikä rikkoi koko ryhmän toimintaa. Nämä vastustavat aloitteet olivat myös siis hyvin pitkälti toimintaa rikkovia ja ohjasivat helposti koko luokan sivupoluille. Vaikka kaveriporukka eräässä vaiheessa keskusteli keskenään ohi aiheen, eräs heistä havahtui keskeyttämään koko muun luokan yhteisen keskustelun:

*\*Muu luokka keskustelee ja kirjaa ajatuksia ylös. Kaveriporukka juttelee hiljaa keskenään\**

*Oppilas A (kirjurille): ”Laita että vessat on kunnossa.. että vessat oikeesti toimii.”*

*(Samaan aikaan kaveriporukassa oppilas B: ”Mä oon ollu – –”)*

*Oppilas C (havahtuu kaveriporukan keskustelusta): ”Ai miten vessat oikeesti toimii, ne toimii sillee että – –”*

Luokan toiminta hajoaa kun oppilas C heittää asian vitsiksi. Luokan fokus siirtyy hetkeksi oppilas C:hen, joka saa toisilta tukea näiden naurusta ja vitsiin mukaan lähtemisestä. Lähes koko luokka (pois lukien oppilas, joka ei videolla näy ja jonka aloitteita ei voi tulkita) osallistui joissain vaiheissa tällaisiin vastustaviksi luokiteltaviin aloitteisiin. Keskustelu esimerkiksi hyppäsi yhtäkkiä yhteen oppilaaseen, jota alettiin provosoimaan nauramaan, ja nauru herätti lisää provosointia. Keskeytystä tuettiin ja siihen myös kannustettiin osallistumalla naurattamiseen, ja samalla hajotettiin yhteinen toiminta toisenlaisella toiminnalla.

## 6.6 Johtopäätöksiä toimintatutkimuksen aloitteista

Ylipäätä on huomioitava, että oppilaiden aloitteet olivat nopeatempoisia ja erilaiset aloitteet seurasivat toisiaan. Videosta on vaikea poimia kaikkia non-verbaaleja aloitteita, ja osa verbaalisistakin aloitteista meni ohi oppilaiden puhuessa hiljaa tai päällekkäin niin, ettei sanoista saa selvää. Eräs oppilas on videon

näköpiiriin ulkopuolella lähes koko ajan, mutta kenttämuistiinpanojen mukaan hän osallistui toimintaan lähinnä responsiivisesti tai tukevasti.

Aineistosta näkyvästi esiintyvät hajottavat ja vastustavat aloitteet saattoivat osittain johtua siitä, että kaikesta yrityksestäni huolimatta tehtävä saattoi jäädä oppilaille irralliseksi. Tarkoitus, että he kartoittavat ensin omia ajatuksiaan ja sitten yhdessä kokoavat niitä, hajosi jo heti alussa, kun osa oppilaista ei ollut tehnyt tehtävää. Suurin osa näistä oppilaista oli myös niitä, jotka tekivät eniten näkyviä hajottavia ja vastustavia aloitteita. Ehkä kyseisille oppilaille yhteinen keskustelu oli vaikeaa eikä siihen siksi sitouduttu. Voi olla, että he hakivat tässä tilanteessa kontrollia ja omaa paikkaansa keskustelussa vastustavilla ja hajottavilla aloitteilla. Toki kyseiset oppilaat tekivät myös paljon rakentavia ja muita aiheessa tukevia aloitteita. Ehkä he veivätkin keskustelua omalta osaltaan eteenpäin aiheissa, jotka heille tuntuivat kaikista tärkeimmiltä.

Monet aloitteet oli myös vaikea kategorisoida, sillä ne olivat hyvin tulkinnanvaraisia. Voidaan kuitenkin todeta, että tapaustutkimuksen vuorovaikutuksellinen osuus aktivoi oppilaat tekemään erilaisia aloitteita, olivatpa ne sitten toimintaa vastustavia tai tukevia, eikä keskustelu jäänyt vain responsiiviseksi tehtävän suorittamiseksi. Metodina toimintatutkimus onkin mielestäni hyvä vaihtoehto lasten kanssa tehtävään tutkimukseen.

Olen tiivistänyt seuraavaan taulukkoon 4 havaintoni ja havaintoja tukevat esimerkit käyttämäni Rainion (2008) analyysirunkoon.

Taulukko 4: Analyysin tiivistetyt tulokset Rainion (2008, 123) analyysirunkoa mukaillen.

<b>Orientoituminen toimintaan</b>	<b>Kuvaus toiminnasta Rainion (2008, s. 123) mukaan</b>	<b>Havainnot vuorovaikutustilanteesta</b>	<b>Esimerkki havaitusta tilanteesta</b>
<b>Passiivinen</b>	Ei osoita minkäänlaista osallisuutta tai keskittymistä tehtävään.	Kääntyy pois toiminnasta.	Eräs oppilas kääntyy selin ryhmään. Ei osoita seuraavansa keskustelua.
<b>Responsiivinen</b>	Osallistuu toimintaan vastaamalla esitettyyn kysymyseen tai seuraamalla ohjeistusta.	Osallistuu toimintaan ohjeita noudattamalla, mutta ei tee aloitteita keskustelussa.	Oppilas katselee oppilaiden käsitekarttoja, seuraa keskustelua, mutta ei näytä osallistuvan aktiivisesti.

<b>Oma-aloitteinen</b>	<b>Tukeva toiminta</b>  Tukee toisen oppilaan tai opettajan ideaa omalla idealtaan tai eleellään.	Hyväksyvät ilmeet ja eleet. Mukana nauraminen. Toisen ajatusta tukevat puheenvuorot. Tarkentavat puheenvuorot.	Oppilas A: "Nii mut niin ku.. niin ku tääl on sillee että jos..." Oppilas B: "Nii kun täällä on urakat, jotka pitää tehdä."
	<b>Rakentava toiminta</b>  Toisen idean kehittäminen, esimerkiksi uudella idealla tai kysymyksellä. Myös eleet ja ilmeet voivat olla rakentavia.	Non-verbaalit rakentavat aloitteet: tauot, kysyvät ilmeet. Idean muokkaaminen, rakentava kyseenalaistaminen. Keskustelun ohjaaminen takaisin aiheeseen.	Oppilas A: "Valinnaisaineet." Oppilas B: "Valinnaisaineet niistä saa valita." Oppilas C: "Ne tulee vast kasilla." Oppilas A: "No sekin on yläaste."
	<b>Hajottavat aloitteet</b>  Toiminnalta "maton alta vetäminen". Usein myös oman paikan hakemista yhteisessä toiminnassa.	Keskustelun vieminen sivuraiteille. Leikkimielinen inttämisen tai toisen ehdotuksen tyrmääminen ilman rakentavaa ajatusta. Toisen ehdotuksen huomiotta jättäminen. Yksityiskohtiin takertuminen.	Oppilas A: "Noni elikkä ilmapiiri." Oppilas B: "Se on ilmapiiri eikä ilman piiri." Oppilas A: "Mä sain ilmapiiri." Oppilas B: "Sä sanoit ilman piiri."
	<b>Vastustavat aloitteet</b> Vallitsevan toiminnan, järjestyksen ja auktoriteetin vastustamista. Voi olla myös kiusaamista tai testaamista	Nauraminen, "oman ki- van" pitäminen. Tavaroiden heittäminen, toisten tönnäminen, yleinen levoton liikehdintä. Asiaan kuulumaton huutelu. Toiminnan suora tyrmäminen ilmeillä ja eleillä.	Oppilas A: "Ai minä?" (Oppilas A heittää kaverinsa kynän) Oppilas B: "[Oppilas A] mitä sä teet?" *Tutkijalle* "Kato mitä [oppilas A] teki, heitti mun kynän toiseen päähän salia."

## 7 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Koska etnografiset tutkimukset tehdään tietyssä ympäristössä, on vaikea toistaa samaa tutkimusta. Sen takia tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää tehdä näkyväksi, kuinka tutkimus on tehty. Tähän kuuluu kuvaus, kuinka tutkija saanut aineiston, kuinka tutkijan rooli on vaikuttanut tutkimukseen ja millaisia päätelmiä tutkimukseen osallistujista tehdään. (Freebody, 2006, 77–79.) Mielestäni tämä liittyy vahvasti Tuomen ja Sarajärven kuvaamaan puolueettomuuteen. Puolueettomuus tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sitä, että tutkija on pystynyt tulkitsemaan aineistoaan mahdollisimman tasapuolisesti, eikä esimerkiksi hänen oma taustansa ja maailmankuvansa ole vaikuttanut siihen, miten hän asioista raportoi. On hyvä huomioida, että täysin objektiivisesti on lähes mahdoton toteuttaa tutkimus ja sen aineiston analyysi, koska tutkijan on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, mikä asettaa hänet tietynlaiseen asemaan. Pyrkimys on kuitenkin saada tutkimuksen aineisto esiteltyä objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135–136.)

Etnografisessa tutkimuksessa haastetaan kuitenkin käsitys puolueettomasta, objektiivisesta tiedosta, ja korostetaan tutkijan oman kuulemisen ja valintojen sekä kentän moniäänisyyden ja sattumanvaraisuuden merkitystä (Hakala & Hynninen, 2007, 211–215). Mielestäni tutkijana onkin tärkeää kuitenkin huomioida puolueettomuuden haaste ja siksi myös pyrkiä koko tutkimuksen ajan tiedostamaan, miten omat ajatukset ja taustat vaikuttavat havaintoihin, tulkintoihin ja raportointiin.

Vaikka analyysissä olen yrittänyt välttää ylitulkintaa ja esittää vain teorian avulla havaitsemiini asioihin, on kyseessä kuitenkin havaintoni yhden tietyn, pedagogikaltaan poikkeavan koulun oppilaiden keskustelusta ja kirjoitelmista. Tästä syystä olen päättänyt käyttämään mahdollisimman paljon lainauksia suoraan oppilailta. Tämä aineiston avaaminen osaltaan mahdollistaa myös sen, että lukija voi itse arvioida ja uudelleen tulkita aineistoa ja siitä tehtyjä päätelmiä (Nikander, 2010, 433). Kirjoittaessani auki havaintojani olen pyrkinyt kuvaamaan tilanteet avoimesti ja perustelemalla niitä aina teoriaan liittyen. Sisällöllisesti tutkimusaineistoni luotettavuutta tukee myös muiden samantapaisten kouluarkeen sijoittuvien tutkimusten tulosten yhteneväiset piirteet (kts. Anker, 2014; Laine, 1997; Paju, 2011;



Rainio, 2008; Ruckenstein, 2012). Kuitenkin tutkijana minulla on ollut valta nostaa tietyt puheenvuorot esiin edustamaan esimerkinomaisesti jotakin kategoriaa.

James (2007b) esittääkin, että tutkijalla on suuri valta siinä, mitä lasten puheenvuoroja hän nostaa esiin ja myös siinä, miten hän ne esittää. Se, onko tutkijan raportti objektiivinen kuvaus tietyssä kontekstissa lasten esittämistä ajatuksista, on kiistanalaista. Jamesin ajatuksen voisi tiivistää siten, että tutkija kuulee mitä haluaa. (James, 2007b, 262, 264–265, 270). Tutkija saattaa nostaa esiin ne puheenvuorot, jotka tukevat hänen aiempia kokemuksiaan ja ennakkokäsityksiään (Hohti & Karlsson, 2014, 549–550, 555–556). Itselläni on ollut aiemmin jo vahvasti tietopohjaa toimijuuteen ja kontrolliin liittyen, joten aineistosta minulle korostuivat puheenvuorot, jotka sopivat tähän teoriaviitekehykseen. Toisaalta tämä fokus on ollut kuitenkin mielestäni perusteltu, koska aineistosta löytyi niin paljon toimijuuteen ja kontrolliin liittyviä ilmiöitä, joita teoriat tukevat.

Tutkimuksessa on tärkeää muistaa sen kontekstuaalisuus. Fyysisen ympäristön puitteet ja niistä yhdessä muodostetut tulkinnat vaikuttavat nuorten tulevaisuuteen liittyviin ajatuksiin (Ollila, 2008, 48). Ympäristö voi joko mahdollistaa tai rajoittaa. Alakoulu, joka on ollut syrjässä, oppilaiden sanoin ”keskellä ei mitään”, on varmasti hyvin erilainen lähtökohta odotuksille ja haaveille yläkoulusta kuin alakoulu, joka sijaitsee vaikkapa kaupungissa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin huomioitava, että ympäristö tutkimukseen osallistuneille varhaisnuorille on ollut hyvin ainutlaatuinen niin pedagogiikkansa kuin sijaintinsakin puolesta, ja saattaa olla, että erilaisessa ympäristössä opiskelleet varhaisnuoret olisivat tuottaneet hyvin erilaista puhetta vapaudesta ja kontrollista.

Etnografisesta näkökulmasta osallistumiseni kouluarkeen on saattanut muokata tapaani katsoa aineistoa sekä oppilaiden tapaa vastata tavalla, jota he ovat ehkä pitäneet hyväksyttävänä tai opettajan korville sopivana. Siksi onkin mielestäni hyvä, että opettaessani koulussa toimin pääsääntöisesti eri luokassa. Tämä asetti minut poikkeavaan asemaan oppilaiden kanssa, koska en arjessa varsinaisesti ehkä näyttäytynytkään heille opettajana. Koska palasin opetusjaksoni päätyttyä kouluun vain tutkimuksellisista syistä, olin myös arjesta ”poistuva” henkilö.

Uskon, että tämä mahdollisti myös avoimuuden, sillä oppilaat tiesivät, etten tutkimuksen jälkeen olisi enää arjessa mukana ja tutkimuksessa käsiteltyt asiat eivät ainakaan minun toimesta enää palaisi arjessa enää käsittelyyn.

Tutkimuksen yhtenä ongelmakohtana oli selkeästi ryhmäkoon aiheuttama haaste. Kuten myös Ollila (2008) huomasi omassa väitöskirjatutkimuksessaan, iso ryhmä aiheutti sen, ettei kaikille ollut tilaa puhua, mikä aiheutti päälle puhumista tai keskinäistä kuiskuttelua. Tämä on tutkimusasetelman kannalta ongelmallista, koska puhutilan puuttuminen voi estää joidenkin osallistumisen. Lisäksi keskusteluiden litterointi oli paikoitellen vaikeaa, jopa mahdotonta, mistä syystä osa tutkimusaineistoa hukkui tai jäi vain keskustelumuiistiinpanojen varaan. Ollila (2008, 66) toteaa, että toimiva ryhmä hänen tutkimuksensa perusteella olisi kolmesta viiteen oppilasta. Ryhmän jakaminen olisi mahdollistanut ilmentyneiden kaveriklikkien purkamisen ja luonut kaikille enemmän tilaa osallistua. Tämä olisi saattanut myös vaikuttaa esiintyneisiin hajottaviin ja vastustaviin aloitteisiin, kun kaveriporukka olisi hajautunut ja kaikilla olisi ollut enemmän tilaa osallistua. Yksi mahdollisuus olisikin vastaavanlaisissa tutkimuksissa työskennellä aluksi pienissä ryhmissä ja sen jälkeen ottaa koko luokan yhteinen purku, jotta saadaan koostettua koko luokan ajatukset.

Toinen tutkimuksen ongelmakohta oli siihen varattu aika. Keskustelulle olisi pitänyt varata enemmän aikaa, jotta koko ryhmä olisi ehtinyt tulevaisuusdialogisen menetelmän suuntaisesti pohtimaan yhdessä ratkaisumalleja. Koska tuntui kuitenkin tärkeältä, että oppilaat pohtivat omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa, jäi osio itsenäiseksi työksi. Yhteisessä keskustelussa olisi saattanut herätä erilaisia, jopa yhteisöllisiä vaikutusmahdollisuuksia kouluviihtyvyyteen, kun yksilötyönä tehdyt tekstit keskittyivät vahvasti yksilöiden omaan käyttäytymiseen koulussa ja sen merkitykseen. On kuitenkin hyvä, että jokainen oppilas pääsi pohtimaan omaa osuuttaan viihtyvyyden luojana, ja sai ehkä konkreettisia ajatuksia, kuinka yläkoulussa voisi itse toimia. Tämä yksilötyö mahdollisti myös sen, että oppilaat saivat mahdollisuuden ilmaista asioita, joita eivät ehkä kameran edessä halunneet tuoda esiin. Kameran vaikutus saatuun aineistoon täytyy tiedostaa, sillä etenkin vastustavissa aloitteissa suuri osa toimintaa liittyi nimenomaan kameraan. Voi siis olla, että vastustavia aloitteita olisi tullut vähemmän, jos kameraa ei olisi ollut.

Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on tutkimuksessa yksi hyvin tärkeä eettinen lähtökohta (Karlsson, 2012, 48). Koska kyseessä on pieni kyläkoulu, on oppilaiden vastaukset riisuttu kaikista tunnistetiedoista oppilaiden anonymiteetin säilyttämiseksi, eikä lähteissä mainita tarkkoja viittauksia kouluun. Selvyyden vuoksi nimesin dialogeissa oppilaat kirjainkoodeilla, mutta ne vaihtuvat dialogista riippuen, jolloin puheenvuoroja ei voi yhdistää toisiinsa. Koin tämän olevan eettisesti tärkeää, vaikka toisaalta tutkimuksellisesti olisi voinut olla mielenkiintoista seurata oppilaskohtaisesti, millaisia aloitteita oppilas käyttää ja millaisia sisältöjä oppilas tuottaa. Koin kuitenkin tärkeäksi, että oppilaiden puhuessa avoimesti myös sääntöjen rikkomisesta tai tehdessä vastustavia aloitteita, ei vastauksia yhdistetä kehenkään yksilöön. Oppilaan sukupuoli, sosioekonominen tausta tai mikään muu erottelava tekijä ei näy itse analyysissa, koska keskiössä on kuvaus kiinnostavista ilmiöistä.

Etnografisessa tutkimuksessa lasten kanssa joudutaan sen eettisen pulman kanssa tekemisiin, ettei tutkimusta ole mahdollista pitää täysin vapaaehtoisena. Tilanteet tutkimuskentällä saattavat muuttua, ja ryhmän sijaan suostumus pitäisi saada jokaiselta yksilöltä. Sen lisäksi koulu tutkimuspaikkana on nähtävä myös tätä vapaaehtoisuutta haastavana. Koulu saattaa valikoitua tutkimuspaikaksi sen helppouden vuoksi, mutta koulussa tapahtuva tutkimus herättää kysymyksen, erottavatko oppilaat tutkimuksen ja koulutyön toisistaan. Jos tutkimus nähdään osana koulutyötä, se näyttäytyy helposti myös pakollisena. (Strandell, 2010, 92–97, 99–100.) Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman eettiseen toimintaan, mutta tutkijana on huomioitava, että koulukonteksti saattoi tuoda oppilaille osallistumiseen pakontunteen. Alkupalaverissa pyytäessäni apua tutkimukseeni kaikki oppilaat ilmoittautuivat osallistujiksi ja antoivat suostumuksensa tutkimukselle, mutta tämä tapahtui ryhmässä. Vielä parempi olisi vapaaehtoisuuden kannalta ollut, jos olisin pyytänyt suostumusta jokaiselta erikseen. Tutkimuksella oli kuitenkin luokan yhteinen suostumus, sekä asiaankuuluvat tutkimusluvut kunnan opetusvastaavalta, koulun rehtorilta sekä oppilaiden vanhemmilta.

## 8 Pohdintaa

Kouluviihtyvyyteen liittyen on hyvä huomioida, että pienet asiat ovat merkityksellisiä. Koko koulurakennusta ei tarvitse jyrätä ja rakentaa uutta modernia laitosta tilalle, vaan siistit vessat ja opettaja, joka ei huuda, ovat jo isoja asioita oppilaille. Kuten aiemmin jo mainitsin, pelkästään koulurakennuksen fyysiset puitteet ja niiden muuttaminen ei vaikuta oppilaiden toimijuuteen, jos vallitsevat hierarkkiset raamit pitävät oppilaat passiivisina toiminnan kohteina (Gellin ym., 2012, 115). Puitteet eivät ole toimijuuden tukemisessa keskeisiä, vaan kuten Rainio ja Hilppö (2016, 10) esittävät, toimijoiden välillä vallitseva vuorovaikutus ja asenne. Fyysisitä puitteista riippumatta toimijuutta ja vapautta on mahdollista tukea, mutta muutoksen on ulotuttava myös virallisen koulun kerrostumaan ja sinne vakiintuneisiin toimintatapoihin.

Oppilaiden omista vastauksista korostui monitahoinen kaipuu vapauteen, itsenäisyyteen ja toimijuuteen, jossa ollaan kavereiden kanssa ja kapinoidaan sääntöjä vastaan, ja toisaalta jossa otetaan vastuu omasta oppimisesta. Varsinaiset vaikutusmahdollisuudet kuitenkin näyttäytyivät hyvin kapeasti oppilaiden omana toimintana, esimerkiksi ajatuksesta ystävällisestä toiminnasta ja siitä ettei kiusaa muita. Itse kouluun, sen sääntöihin ja toimintakulttuuriin vaikuttamista oppilaat eivät tuoneet esiin. Voi olla, että tällaiset asiat eivät yksinkertaisesti tulleet oppilaille mieleen tai niitä ei koettu tärkeäksi, mutta toisaalta näiden asioiden puuttuminen voi kertoa myös siitä, etteivät oppilaat koe heillä olevan mahdollisuuksia yläkoulussa vaikuttaa vaikkapa yhteisiin sääntöihin. Oppilaiden kuitenkin tulisi päästä osallistumaan koulun sääntöjen laadintaan (Tuononen, 2008, 19, 22), jotta säännöt eivät näyttäydy heille vain merkityksettömänä vallankäyttönä.

Samalla tavalla oppilaat pitäisi osallistaa myös tutkimuksissa, jotka koskevat heidän arkeaan. Jatkotutkimuksen aiheina toimijuus, kontrolli ja kouluviihtyvyyys luovat laajan ja mielenkiintoisen kentän, jota olisi mielekästä tutkia eri näkökulmista vahvasti oppilaita osallistaen. Toimintatutkimus on tähän mielestäni hyvä metodi. Oppilaat olivat aloitteellisia päästessään osallistumaan toimintatutkimukseen, jossa heidän ilmaisuaan ja toimintaa pyrittiin rajoittamaan mahdollisimman vähän. Jos oppilaat olisi saatu sitoutumaan toimintaan vielä enemmän, esimerkiksi pienryhmiin jakautumalla, olisi se saattanut näkyä hajottavien ja vastustavien

aloitteiden vähentymisenä. Toisaalta myös nämä hajottavat ja vastustavat aloitteet ilmensivät osaltaan oppilaiden toimijuutta, vaikka ne helposti mielletään negatiivisiksi.

Arjessa ei tulekaan unohtaa tätä eri tavoin ilmenevää toimijuutta, vaikka se ei näyttäytyisikään opettajasta positiivisena toimintana. Kuten aiemmin mainittiin, yhteisen toiminnan vastustaminen tai passiivisuus nähdään helposti ongelmalliseksi ja epäsuotuisaksi käyttäytymiseksi sen sijaan, että huomioitaisiin käyttäytymisen taustalla oleva ajatus (Rainio, 2012, 120–124). Toimijuus on laaja ilmiö, eikä kaikki toiminta aina suuntaudu myönteisesti mielletysti ja näkyvästi ulospäin. Koska uusi opetussuunnitelma ohjaa vahvasti toimijuuden tukemiseen ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen, opettaja joutuu yhä enemmän pedagogisen paradoksin puristuksiin. Toisaalta pitäisi tukea oppilaiden osallisuutta ja vapautta, ja samalla täytyy huolehtia oppilaiden turvallisuudesta ja opetuksen tavoitteellisuudesta. Missä määrin sääntöjä vastaan kapinoiva toimijuus voidaan sallia ja missä määrin toimijuutta täytyy turvallisuus huomioiden rajoittaa?

Toivon tutkimuksen antavan uusia näkökulmia oppilaiden toimijuuteen ja vapauteen, sekä tekevän näkyvämmäksi opettajan arjessa kohtaaman pedagogisen paradoksin. Oppilaille ei välttämättä näyttäydy, että opettaja joutuu taiteilemaan arjessa vapauden ja kontrollin välisessä paineessa, vaan kontrolloiva opettaja on puskissa piiloteleva kyttääjä, joka haluaa saada oppilaat kiinni rikkeistä. Minua tulevana opettajana herättelivät todellisuuteen etenkin oppilaiden monipuoliset puheenvuorot kontrollista ja sen vastustamisesta, ja toisaalta huomion kiinnittäminen monimuotoisiin aloitteisiin ryhmässä. Kontrollin ja toimijuuden välissä tasapainoilevalle opettajalle hyvinä ajatuksina kouluarjessa selviämiseen voisivat toimia tutkimuskoulun ohjelmajulistuksesta itselleni tärkeimmiksi nousseet ajatukset:

*Koulu on tarkoitettu oppimiseen, ei välttämättä siihen, että sinä opetat.*

*Oppilas on taitavampi kuin luuletkaan.*

*Vastuu elää vapaudesta.*

*(Koulun ohjelmajulistus, 2015.)*

## Lähteet

- Anker, T., (2014). *Obedience and resistance: school rules, participation and pupil's practices*. Teoksessa: Arnesen, A-L, Lahelma, E., Lundahl, L. & Öhrn, E. *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling* (s. 41–60). Lontoo: Tufnell Press.
- Arnkil, R. (2006). *Tulevaisuusdialogi ja dialogin tulevaisuus*. Aikuiskasvatus 2/2006, 104–114.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). *What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults*. *Childhood*, 14(1), 29–45.
- Freebody, Peter. (2006). *Qualitative Research in Education: interactions and practice*. London: SAGE Publications.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). *Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä*. Teoksessa: Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 95–148). Helsinki: Hakapaino.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills: Macmillan Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007). *Ethnographic Research in Educational Settings*. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.), *Handbook of ethnography* (s. 188–203). London: Sage.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (1999). *Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school*. *Qualitative Studies in Education*, 12(6), 689–705.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment*. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(2), 133–150.
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). *Etnografisesta tietämisestä*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 209–226). Tampere: Vastapaino.
- Happonen, H. (2002). *Koulu opiskeluympäristönä*. Teoksessa: *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten*, (s. 5–10). Opetusministeriön taustamuistio: 27. Luettu: 25.8.2016.  
Saataavilla: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen\\_ja\\_turvallisen\\_opiskeluympariston\\_laadun\\_arvioinnin?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen_ja_turvallisen_opiskeluympariston_laadun_arvioinnin?lang=fi)
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Luettu 18.8.2016. Saataavilla: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2014). *Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research*. *Childhood*, 21(4), 548–562.

- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Huttunen, L. (2010). *Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta*. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 39–63). Tampere: Vastapaino.
- James, A. (2007a). *Ethnography in the Study of Children and Childhood*. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.), *Handbook of ethnography* (s. 246–257). London: Sage.
- James, A. (2007b) *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. *American Anthropologist*. 109(2). 261–272.
- Karlsson, L. (2012). *Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla*. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (s. 559-603). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). *Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi*. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 95–148). Helsinki: Hakapaino.
- Kivelä, A. (2002). *Kantin pedagoginen paradoksi*. *Nuorisotutkimus*. 20(2). Luettu: 20.8.2016. Saatavilla: <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2002.htm>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Luettu 18.5.2015. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>
- Kurkela, A. (2015). *”...Ja minulla on vain iloinen ja pirteä olo niin otin itsestäni sitten kuvan.” Tapaustutkimus erään kyläkoulun 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden ja henkilökunnan kouluviihtyvyydestä*. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Luettu: 29.8.2016. Saatavilla: [http://www.opi.fi/julkaisut/2008/peruskoulun\\_5\\_7\\_ja\\_9\\_luokan\\_oppilaiden\\_koulukokemukset\\_ja\\_koettu\\_terveys](http://www.opi.fi/julkaisut/2008/peruskoulun_5_7_ja_9_luokan_oppilaiden_koulukokemukset_ja_koettu_terveys).
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). *Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–38). Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003a. *Koulun arkea tutkimassa*. Teoksessa: Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Opetusviraston julkaisusarja A1:2002* (s. 8–10). Luettu: 1.9.2016. Saatavilla: [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+yläasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+yläasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)

- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003b. *Vuorovaikutus ja ihmissuhteet formaalissa koulussa*. Teoksessa: Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Opetusviraston julkaisusarja A1:2002* (s. 42–58). Luettu: 1.9.2016. Saatavilla: [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003c. *Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa*. Teoksessa: Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Opetusviraston julkaisusarja A1:2002* (s. 12–42). Luettu: 1.9.2016. Saatavilla: [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)
- Laine, K., (1997). *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lappalainen, S. (2007). *Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 65–88). Tampere: Vastapaino.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2013). *Haluan, voin ja osaan Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa*. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159–175). Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Myrskylä, P. (2012). *Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?* [WWW-julkaisu]. Elinkeinoelämän Valtuuskunta. Luettu 15.8.2016. Saatavilla: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Mäensivu, K. (2002). *Koulun tehtävä*. Teoksessa: *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten* (s. 3-5). Opetusministeriön taustamuistio: 27. Luettu: 25.8.2016. Saatavilla: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen\\_ja\\_turvallisen\\_opiskeluympariston\\_laadun\\_arvioinnin?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen_ja_turvallisen_opiskeluympariston_laadun_arvioinnin?lang=fi)
- Mäkinen, S. (2015). *Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa*. Teoksessa: Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhakkala-Ruoho, M. *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s. 103–128). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Nikander, P. (2010). *Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti*. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Ollila, A. K. (2008) *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Tampere: Juvenes Print.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja: 115. Helsinki: Hakapaino.
- Palmu, T. (2007). *Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s.137–150). Tampere: Vastapaino.



- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Luettu: 29.8.2016. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu: 10.8.2016. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. (2015). *Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa - Kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi*. Teoksessa Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s. 89-100). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. (2016). *The dialectics of agency in educational ethnography*. *Ethnography and Education*. Luettu: 28.8.2016. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>
- Rainio, A. P. (2008). *From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity*. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), 115–140.
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University Print.
- Rainio, A. P. (2012). *Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa*. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 104–131). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ruckenstein, M. (2012). *Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutuskulttuuriin*. Teoksessa: Pekkarinen, E., Vehkalahti K. & Myllyniemi S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä* (s. 156–169). Helsinki: Unigrafia Oy.
- Rönnlund, M. (2014). *Democratic challenges: Students' active participation in everyday school life*. Teoksessa: Arnesen, A-L, Lahelma, E., Lundahl, L. & Öhrn, E. (toim.) *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling* (s. 23–40). Lontoo: Tufnell Press.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2009. *Dialoginen verkostotyö*. Luettu: 3.7.2016. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/handle/10024/79883>.
- Strandell, H. (2010). *Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia*. Teoksessa: Lagström, H, Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*, (s. 92–112). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuononen, P. (2008). *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Luettu: 3.8.2016. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504226146>

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012) *Global and School-Related Happiness of Finnish children*. Journal of Happiness Studies. 13(4), 601–619.
- Valtonen, A. (2009) *Ryhmäkeskustelut – millainen metodi?* Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223–241). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Åkerström, J. & Brunnberg, E. (2012). *Young people as partners in research: experiences from an interactive research circle with adolescent girls*. Qualitative Research, 13(5), 528 –545.

Painamattomat lähteet:

Koulun opetussuunnitelman verkkosivu, 2015.

Koulun työ- ja arviointisuunnitelma, 2015.

Koulun ohjelmajulistus, 2015

## LIITE 1: Tiedote huoltajille

Hyvät [tutkimuskoulun nimi] koulun 6. luokkalaisten huoltajat!

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen nyt maisteriharjoitteluani XXXssa. Viime vuonna keräsin kandidaatintutkielmaani aineiston XXX 5.-6. luokkalaisilta kouluviihtyvyyteen liittyen. Tarkoitukseni olisi nyt jatkaa pro gradu –tutkielmaa saamaa aihealuetta sivuten.

Pro Gradun aineisto on tarkoitus kerätä toimintatutkimuksella XXX koulun kuudesluokkalaisten kanssa. Toimintatutkimuksessa oppilaat ovat kanssatutkijoina ennemminkin kuin vain tutkimuskohteina. Keskeisenä tavoitteena on yhdessä oppilaiden kanssa tutkia siirtymää yläasteelle kouluviihtyvyyden näkökulmasta ja samalla osittain valmistaa tulevaan kouluksiirtymään. Tarkoitus on, että oppilaat saavat itse valita luovan tavan kertoa ajatuksistaan esimerkiksi fiktiivisellä kirjoittamisella, piirtämällä tai valokuvauksella. Näitä analysoidaan yhdessä oppilaiden kanssa ja etsitään niistä keskeisiä teemoja. Tästä muodostuu Pro Gradun aineisto, jossa vien itse analyysin teoreettisemmalle tasolle. Tarvittaessa saatan myös haastatella oppilaita saadakseni rikkaan tutkimusaineiston.

Oppilaiden tuotoksia (kirjoitelmia, kuvia jne.) saatetaan käyttää esimerkkeinä tutkielman raportissa, kasvatusalan konferensseissa ja julkaisuissa, niin ettei oppilasta voi niistä tunnistaa.

Tutkimukselle on lupa sekä koulun rehtorilta että XXX opetuspäälliköltä. Myös oppilailta kysytään suostumus tutkimukseen ja heidän töidensä käyttöön osana tutkimusaineistoa.

Pyydän teitä ystävällisesti ilmoittamaan [luokan opettajalle], jos lapsenne ei saa osallistua tutkimukseen.

Ystävällisin terveisin,

Annina Kurkela

[sähköpostitiedot]